

4574  
S 9782 C  
1137

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

1986 JUN 1 3



# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1986. 26. ÉVFOLYAM

3

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Horváth Péter (Budapest),  
Juhász Károly (Baja), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),  
dr. Nagy József (Jászberény), Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),  
Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged),  
dr. Siposné dr. Kedves Éva (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

## TARTALOM

SCHABLAUER ZOLTÁNNÉ DR.: Gondolatok a nevelői és a tanulói kreativitás összefüggéséről	125
DR. KRÉKITS JÓZSEF: A felszólító módú orosz igealakok használatának pragmatikai és szemantikai megközelítése	128
KERNYA ROZA: A koherencia vizsgálata 8-10 éves tanulók fogalmazásaiban	139
WODALA JÁNOSNÉ DR.: Egy kétnyelvű, magyar-angol gyermek olvasás-tanulása	148
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
TAKÁCS GÁBOR: Néhány lehetőség a motiváció erősítésére a matematika tanításakor	153
DR. MOLNÁR PÉTER: Javaslat a 8. osztályos technika tantárgy egy tantervi témájának feldolgozásához	161
MŰHELY	
DR. SZIKORA LÁSZLÓNÉ: A számítógép alkalmazásának lehetőségeiről az anyanyelvi oktatásban	166
MOLNÁR JÁNOSNÉ: Történelemtanítás az önálló ismeretszerzésre nevelés szolgálatában	170
KOVÁCS LAJOSNÉ: A film mint szintetikus művészet nevelőmunkánkban	176
DR. ORKONYI EDE: Eszközjavaslat földrajzi feladatlapok készítéséhez	178
DR. GAÁL ATTILA: A kölcsönhatás fogalmának alakítása a 3. osztály környezetismeret tantárgya keretében	182
DOMBI LÁSZLÓ-DR. DOMBI ALICE: Erkölcsi szituációk osztályfőnöki órákon	183
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Barátkozás a természettel	185
ÖRÖKSÉG	
DR. SIMON GYULA: Emlékezés Földes Ferencre	187
SZEMLE	
HEGEDŰS ANDRÁS NÉ: A napköziről – a gyakorlati nevelő szemével	191
DR. BERECSKI SÁNDOR: Kozma Tamás: Tudásgyár? – Az iskola mint társadalmi szervezet	194
DR. VESZPRÉMI LÁSZLÓ: Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola	196

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: Riesz Béla

Kiadóhivatal: 6723 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

86-1597 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Surányi Tibor

## Gondolatok a nevelői és a tanulói kreativitás összefüggéséről

### *A kreatív pedagógusról*

Empirikus vizsgálatokban sikerült igazolni, hogy közvetlen összefüggés van a pedagógus nyitott, kreatív, divergens gondolkodást mutató viselkedése és a tanulók divergens gondolkodásának mutatói között, még akkor is, ha nem törekednek erre tudatosan. A pedagógus mint példakép, tehát fontos tényező a gyermeki kreativitás fejlesztésében. (A. J. Cropley, 1983.)

A gyerekek nagyon gyorsan tudnak tanulni a felnőtt, a példakép megfigyelése után, főként ha azoknak tekintélyük van. Legalább annyira befolyásolja őket a tanári viselkedés, mint a pedagógus szavai.

A szakirodalmak bővelkednek azokban a leírásokban, amelyek taglalják a pedagógusokkal szembeni elvárásokat, kívánalmakat. Ezek közül jelen esetben csak azokat kívánjuk összegyűjteni, amelyek nélkülözhetetlenek a kisiskolások kreativitásának kibontásában, továbbfejlesztésében.

- Mindenekelőtt embert kell formálnunk a gyermekekből. Tehát a gyermek minden lényeges személyiségjegyt, értékes vonását gondos szakértelemmel és megfelelő humánummal ki kell bontani. Így pl. a jellemet, akaratot és a közösségi szellemet.

- A tudás közkinccs, származzék akár a gyermektől, akár tanáratól. Ebből a kincsből részesülnie kell minden gyermeknek, hogy az esetleg elindítója, inspirálója legyen újabb gondolatoknak.

- Ki kell fejleszteni az általános emberi képességeket, de meg kell találni a speciális képességeket is, mert időnként a szürkének látszó kavicsból is előtűnhet a drágakő villogása. (Czeizel Endre, 1984.)

- Amely nevelő az átlagnál jobb, kreatívabb, netán tehetségesebb gyermekekkel foglalkozik, annak valamely területen az átlagnál sokkal jobb, kiválóbb szakembernek kell lennie.

- Ha a gyermekektől kreativitást várunk, akkor nevelőinek feltétlen rugalmasabbnak kell lenniök, távol tartva magukat a sztereotípiáktól, a sablonoktól, általában a „bejárt úttól”.

- A gyermekek merész gondolatait el kell fogadni, sőt, képesnek kell lenni arra a pedagógusnak, hogy azok segítségével tudjon előrehaladni az oktatásban, nevelésben.

- Az empátia és a kapcsolatteremtés képessége nagyon jogos kíváncsi. De legalább ennyire lényeges a kifejezetten divergens gondolkodású tanulókkal való szimpátia, a gondolkodásra, tevékenységeikre való érzékeny reagálás, a fokozott türelem, megértés, törődés.

- A gyerekeket önkritikusságra, jó értelemben vett kritikusságra kell nevelni. Tanítóinknak feltétlen rendelkezniük kell ezekkel a képességekkel, és vállalni azokat, még ha közvetlen környezetük esetenként nehezményezi is nonkonformitásukat.

- Hosszú távon csak azok a tevékenységek lehetnek sikeresek, amelyeket az érdeklődés motivál. A túlzott motiváció viszont (hibáktól való szorongás, túlzottan teljesítményt hangsúlyozó helyzet stb.) nem kedvez a kreatív teljesítménynek. Ezzel a pedagógusoknak számolniuk kell.

Valamennyien egyetértünk abban, hogy csak jól átgondolt, szinte naponta megújuló programmal kell és lehet iskoláinkban megvalósítani a képességfejlesztést, a gyermek kreativitásának kibontakoztatását. Ebből a programból minden gyermeknek részesülnie kell, mert a képességfejlesztés minden gyermekre vonatkozik, mint ahogy a társadalom szempontjából is minden életpálya lényeges. De egyáltalán nem lényegtelen az sem, hogy milyen mértékű alkotóképesség birtokában hagyják el gyermekeink az iskolát.

Érvelhetnénk azzal, hogy az értékek áttrendeződésével az anyagi jólét és a hozzá vezető tevékenységek állnak a rangsor elején, és nem a szellemi kapacitás vagy éppen az alkotóképesség. A társadalom részéről mindenképpen szemléletváltozásra lenne szükség, mint ahogy a pedagógusképző intézmények részéről is speciálisabb, a jelen és a jövő nemzedék képzési igényeihez sokkal jobban alkalmazkodó felkészítés lenne kívánatos.

A pályára készülők szelektív szűrővizsgálata még várat magára, de ennek hiánya nem lehet mentség a pályán működő pedagógusok számára, részükről is nagyobb igényességre, önképzésre, saját képességeik, kreativitásuk tudatos fejlesztésére, hatékonyabb módszerkombinációk kidolgozására lenne szükség, melyekkel szolgálhatnák a képességfejlesztés ügyét.

#### *Módszertani javaslatok az alsó tagozatos tanítók számára*

**Ötletláda létesítése:** a gyerekek javaslataikat, kéréseiket, kívánságaikat, ötleteiket egy kis cédlára írják vagy rajzolják, és bedobják a ládába. A jó pedagógus messzemenően igyekszik az ötleteket felhasználni, a kívánságokat teljesíteni.

#### *Meghibásodott „tárgyak” kijavítása*

Valóságos tárgyak (pl. játékautó, golyóstoll, legő-építmény stb.), ill. azok képei (rajzok, szövegek, számsorok stb.) tényleges hibájának javítása.

#### *Transzformációs gyakorlatok*

Valaminek az átvitele egy másik közegbe. Pl. egy történet átvitele rajzos formába, zenébe vagy mozgásba. Ez a feladat szinte minden tantárgyhoz kapcsolódhat, és nagyon szívesen végzik a gyerekek.

#### *Improvizációs gyakorlatok*

Valaki elkezd egy történetet mesélni, amelybe mindenki bekapcsolódik. Jó, ha legalább kétszer sorra kerülnek a gyerekek. Addig javítják a szöveget, amíg mindenki el nem fogadja. Aztán megjelenítik valamilyen formában (dramatizálás, bábozás, mesélés, pantomim, rajz stb.).

#### *A megfigyelőképesség, koncentráció fejlesztésére irányuló gyakorlatok*

Pl. Külső megjelenés megváltoztatása több dologban. Mi változott meg? Nevezd meg! - hangzik az utasítás. (A megváltoztatáshoz viszont találekónynak is kell lenni, tehát ez a feladat a képzeletet is fejleszti.) Ugyanezt a feladatot tárgyakkal, képekkel is megoldhatjuk. A gyerekek nagyon szívesen vesznek részt az ilyen „játékokban”.

#### *Élethelyzetek gyakorlása, szituációs játékok*

Kapcsolatteremtő interakciós játék, ismerkedés, ajándékozás, vendégvárás, természetes és mesterséges csoportalakító játék. A témát mindig az aktuális szituáció adja.

#### *Bábozás*

Meséhez, történethez bábok készítése különböző alapanyagokból; történetek megjelenítése bábokkal; dramatizálás; bábok segítségével tulajdonságok gyűjtése stb. Mindez a megfigyelőképességet, fantáziát, képességet, kreativitást követve a beszédképességet is fejleszti.

*Érzékelő játékok* a szenzoros észlelési érzékenység fejlesztésére: pl. „zörej-sztori”: zajok jelenlétének kiszűrése vagy fény, hang, íz, szín stb. felismerése játékos formában.

*A kreativitás-tesztből átvett rajzos feladatok*

Formák használata: adott sablon felhasználásával a tér betöltése: rajzolás a körökből, ellipszisekből; megkezdett rajzok kiegészítése, befejezése.

*Szokatlan használat*: egy jelentéktelen tárgy alkalmazási lehetősége és felhasználhatósága. (Pl. Mire lehetne felhasználni a csigaházat, konzervdobozt, magvakat, textilhulladékot stb.? Keress hangszerként is használható tárgyakat a környezetedben!)

*Ismert tárgy idegenné tétele*: pl. miért hullik le a falevél ősszel? Miért szárad meg a kiterített ruha stb.? (Ezek a kérdések ismert jelenségek okait keresik, és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztését szolgálják.)

*Tárgyak és tulajdonságok kapcsolatának gyűjtése szóban, rajzban, írásban*

(Pl. Milyen élő és élettelen dolgokra lehet jellemző a „lágy” tulajdonság?) A sablontól eltérő megoldásokat ez esetben is külön dicséret illeti.

*Szógyűjtés*: szócancok készítése, cselekvések gyűjtése, tulajdonságok felsorolása.

*Játék az öleletekkel*: „Mi lenne, ha...?” Kürti Jarmila (1982) provokatív kérdéseknek nevezi az ilyen jellegű kérdést. Nem teljesítményt hangsúlyozó feladatok ezek a gátlásosabb, kevesebb ismerettel rendelkező gyerekek is szívesen bekapcsolódnak megválaszolásába. (Pl. Mi lenne, ha soha nem esne eső? Mi lenne, ha nem számíthatnánk senki segítségére?)

*Mesénapló*: a szerző, a cím és a szereplők neveinek feltüntetése mellett olyan illusztráció készítése a feladat, amely nem szerepel az olvasott könyvben.

*Szimbólumok keresése*: verbális ingerre nem verbális válasz adása. Pl. hogyan lehetne lerajzolni, bemutatni az erőt, az ügyességet, a jószágot?

*Féjtörök készítése, rejtvények megfejtése*

Régi fényképek sokaságából képek kiválasztása és hozzájuk történetek konstruálása, úgy, hogy a fotókról, az arcról a feltételezett tulajdonságokat is próbálják leolvasni.

*Vetélkedők, versenyek*: vers, mondóka, mesegyűjtő- és mesemondó-verseny, Ki mit tud?, dal- és felismerési verseny, ritmuslabda, dalverseny, játékos és tréfás versenyek, mit tud a hangszer?, kiállítás saját készítésű tárgyakból, játékkészítő verseny stb.

*Könyvtárrendezés*, könyvek válogatása, témák szerint (pl. csillagászat, állatvilág, űrhajózás, gépek stb.).

*Lexikonok használata adott témákhoz.*

Folyóiratok, gyermekkönyvek, gyermekeknek való *kiadványok használatának gyakorlása* (Dörnyösi Dömötör, Vakáció, Új vakáció, Mesekvartett, Mézeskalács, Szemfüles Domokos, Kerekecske Dombocska, Szó, fon, nem takács, Nyitnikék stb.).

*Szabad alkotások*: textil, fém, fa.

Az *akvárium, élősarok, kisállatok gondozásával* megtanulják a gyerekek, hogy milyen életfeltételek szükségesek a növények és állatok fejlődéséhez.

Mindezek és a hozzájuk hasonló egyéb tevékenységek a tanítási órákon, a napköziben, a szakkörökben és más színtereken megvalósíthatók. Kedvelt tevékenységeivé válhatnak gyermekeinknek, nekünk pedig hasznos segítőtársainkká, de mindenképpen szem előtt kell tartanunk néhány kívánalmat:

- el kell ismerni a nem a felnőtt sugalmazásából eredő kreatív teljesítményt is (még ha adott esetben nem azt a feladatot kapja is a tanuló);
- ne a teljesítmény anyagi értékére, hasznosságára, a jutalmazásra (osztályozásra) helyezzük a hangsúlyt, hanem magára az alkotásra, annak folyamatára;
- vegyük észre, ha valami a szokványtól eltérő, újszerű, és méltányoljuk azt;
- lehessen tévedni, hibázni büntetlenül;
- a pedagógusban soha ne szűnjék meg az érdeklődés a gyermeki produktumok iránt, de a gyermek is érezzen vágyat arra, hogy közölje elképzeléseit, gondolatait nevelőivel és társaival.

A nevelő igényességével majdan „átítatódik” a gyermek is, és ez így helyes, főleg, ha ez az igényesség a megvalósítható cselekvésre ösztönöz, belső motívációs bázissá alakul.

- Frank Laycock: Gifted Children, Frank Laycock, Oberlin College, Scott, Fores man and Company (Fordította: Sárosdy Ivánné).
- Czeizel Endre: Hátrány-e a kivételes szellemi képesség? = Kritika, 1981. 1. sz.
- Czeizel Endre: Az érték bennünk van. Gondolat, 1984.
- Klein Sándor: A kreativitás pszichológiája = Magyar Tudomány, 1982. 169. 1.
- Kreativitás és deviáció. Akadémiai Kiadó, Bp. 1982. Pszichológiai Műhely (10. 1.)
- Edith Brill Roth: Az adottság és tehetség útjai (Kézirat. Fordította: Sárosdy Ivánné)
- Arthur J. Cropley: Tanítás sablonok nélkül, utak a kreativitáshoz (Pszichológia nevelőknek) Tankönyvkiadó, Bp. 1983.
- Moya Tyrson: A kreativitás pszichológiája, Új távlatok a pszichológiában. Gondolat, 1972.
- Kürti Jarmila: Kreativitásfejlesztés kisiskoláskorban. Pszichológia nevelőknek. Bp. 1982. Tankönyvkiadó.
- Zsolnai József-Zsolnai László: Képességfejlesztés, embertőke és az iskola. (A képesség- és tehetségfejlesztő akciókutatásról) Oktatókutató Intézet, Bp. 1982.
- Erika Landau: A kreativitás pszichológiája. Bp. 1974., Tankönyvkiadó.

DR. KRÉKITS JÓZSEF  
Szeged

## A felszólító módú orosz igealakok használatának pragmatikai és szemantikai megközelítése

1. A tartalmi kérdések megoldásában elsősorban a nyelvtudományra, a nyelvtan metodikai koncepciójára – Tálasi Istvánné és Dezső László felvetéseivel összhangban – az ún. „pedagógiai nyelvtanra” támaszkodom, amely a *nyelvi törvényszerűségek* megismerését nem célként, hanem *eszközként* fogja fel az alkalmazás, a nyelvhasználat elsajátítása érdekében (vö.: Az orosz nyelv oktatásának metodikája 1972, 99; Dezső 1976; 1983). A pedagógiai nyelvtan a legkülönbözőbb nyelvtani elképzelések szintézisére törekszik, amelyek „célja a *beszélő tevékenységének szabályokba foglalása*” (Dezső 1976, 286). Az orosz ige gazdag szemantikai és pragmatikai struktúrájának az elsajátítása mindig nehézségeket fog okozni a nem szláv anyanyelvű tanulóknak. Az elsajátítást megkönnyítendő, a tanulóknak meg kell ismerniük az ige *jelentéseit*, a *jel használati szabályait*. A használati szabályok (a nyelvi anyag szemantikai és pragmatikai értelmezése) nélkül idegen nyelvet sem az általános, sem a középiskolában nem lehet eredményesen oktatni.

1.1. B. F. Skinner a kauzális szemléletmódot hiányolja; fel kellene tárni – mint írja – a nyelvi viselkedés okait (a gondolkodás folyamatait), meg kellene vizsgálni *azokat a hatásokat, amelyeket a nyelv a hallgatóra gyakorol* (Skinner 1970, 148–149). J. Searle, aki a nyelv céljának a kommunikációt tartja, észreveszi, hogy a nyelv és a kommunikáció, a jelentés és a beszédaktusok között lényegi kapcsolat van. A beszédaktuselmélet művelői közül a legkövetkezetesebb koncepciót J. Searle fejlesztette ki, aki a kommunikáció alapegységének az *illokúciós aktust* tartja, amelyet a nyelvészek közül többen a perlokúciós aktussal tévesztenek össze. „A perlokúciós és az illokúciós (aktusok – K. J.) közötti megkülönböztetés hiánya a jelentés használatelméletének egyik leg-

főbb gyengesége" (Searle 1977, 260). A félreértések abból adódnak, hogy néhányan a „force” (hatás) szónak egyetlen jelentést tulajdonítanak. A „hatás” szónak – megítélésem szerint – van egy imperfektív és egy perfektív értelme. Az első a *hatás mikéntjére, fokára*, a második a *hatás következményére, végeredményére* vonatkozik, következésképpen az illokúciós beszédaktusban a hallgatóra (a címzettre) gyakorolt folyamatos (imperfektív) értelmű hatást vizsgáljuk, a perlokúciós aktusban pedig a befejezett (perfektív) értelmű hatást. Az illokúciós aktus vonatkozásában például Kiefer Ferenc nem is beszél illokúciós hatásról, hanem csak illokúciós típusról vagy lehetőségről. A hatás szót a perlokúciós aktus kapcsán használja (vö.: Kiefer 1984, 7–8). Az illokúciós típus, illetve lehetőség – véleményem szerint – nem más, mint illokúciós aktusminőség (kérés, parancs, tanács, tiltás stb.), amely nem azonos az illokúciós hatással. Viszont teljesen egyet lehet érteni Kiefer Ferencnek azzal a kijelentésével, hogy „a beszédaktus-elmélet pragmatikai jelentéselmélet, hiszen tárgya a megnyilatkozás (a beszédaktus mindig felfelel a beszélő)” (uo. 8.).

2. Az ige a mondat középponti része; kapcsolatban áll a mondatnak csaknem minden tagjával. Ez a kapcsolat az összefüggések és a kölcsönhatások olyan gazdagságát, sokféleségét öleli fel, amellyel egyetlen más szóosztály sem vetekedhet. Az ige (és itt elsősorban az orosz igére gondolok) szemantikai struktúrája sokkal mozgékonyabb, hajlékonyabb, potenciálisan sokkal több lehetőséget hordoz magában, mint a többi szóosztályé. Magyarázható ez az igeképzés változatos formáival, elsősorban az igeekötők széles skálájával, amelyek az igeek lexikai és grammatikai jelentését gazdagon árnyalják, továbbá az ige szintaktikai lehetőségeinek sokféleségével, a mondaton belül érvényesülő konstruktív szervező erejével, azzal a képességével, hogy a legkülönbözőbb mondatrészekhez kapcsolódhat, hogy kölcsönhatásba kerülve velük, megteremtheti a szemantikai variánsok létrejöttének a feltételeit. Az orosz igeek ezt a konstruktív szervezőt erőt a fejlett aspektusrendszerből merítik, amely a maga összetettségében – más nyelvek igeitől eltérően – olyan specifikumot hordoz magában, amely a felszólító módú igealakok jelentéseiben is sajátos módon jut kifejezésre. A felszólító módú igealakok pedig a beszélt nyelvben a leggyakrabban használatos nyelvtani jelenséget képviselik; tudatos ismeretük nélkül beszédközpontú nyelvoktatásunk meddő próbálkozás marad csupán.

2.1. A felszólító módú orosz igealakok jelentéseivel több kutató foglalkozott. A legjelentősebb közülük: I. P. Mucsnyik (1955), D. N. Smeljov (1959), O. P. Rasszudova (1968), M. A. Seljakin (1969), J. Forsyth (1970), J. Sverlik (1977) és Pete István (1980). Mindnyáján a felszólító alakok szemantikai jelentéseiről beszélnek akkor is, amikor a fogalmi, illetve pozicionális szemléleti jelentést vizsgálják, akkor is, amikor a beszélő szempontjából elemzik a jelentéseket; a beszédaktus pragmatikai jelentéselméletét egyikük sem alkalmazza.

2.2. Mielőtt az egyes szemléleti jelentéspotíciók pragmatikai és szemantikai szempontú elemzésére térnék, tisztáznom kell a magam számára azt a kérdést, melyet munkáiban Pete István vetett fel. Figyelemre méltó, hogy Pete István a felszólító alakok jelentéseinek elemzésénél a beszélő és a címzett viszonyából indul ki. Vitatható viszont, hogy a *beszélő* és a *címzett* viszonyában egyenrangú szerepet szán mindkettőjüknek, amikor közöttük kétoldalú függést állapít meg. Ahogy a címzett függhet a beszélő akaratától, ugyanúgy – megfogalmazása szerint – a beszélő is függhet a címzett akaratától: „Если говорящий просит, умоляет, закликает (т. е. говорящий зависит от воли адресата) в утвердительных побудительных предложениях могут употребляться глаголы СВ и НСВ” (Pete 1980, 85.). Ha viszont a felsorolt nyelvészek véleményével összhangban azt állítjuk, hogy a felszólító igealakok a *beszélő akaratlagos cselekvését* („волеизъявление”) a beszélő szándékát fejezik ki, akkor az illokúciós beszédaktus során hogyan állhat elő az fordított helyzet, amikor a beszélő függ a címzett akaratától. Véleményem szerint, ha a beszélő kéréssel fordul a címzethez, könyörög neki, alázatosan, esdekelve kéri, ezzel befolyásolni akarja a címzettet; és nem megfordítva. Ennélfogva a címzettől akaratilag nem függhet a beszélő. A felszólító alak a beszélő akaratát fejezi ki; a beszélő illokúciós beszédaktust hajt végre: hatást gyakorol a címzetre, és nem megfordítva. A kérdés csupán az, hogy miként, milyen mértékben hat a beszélő a címzetre, hogy mennyire, milyen mértékben függ a címzett a beszélő akaratától, hatásától. Erre a kérdésre egyébként az egyes aktusminőségek vizsgálatánál állandóan visszatérek.

3. Elemző munkámban a pragmatikai szempont érvényesül, amikor a felszólító alakok illokúciós aktusminőségét és illokúciós hatását vizsgálom, a szemantikai szempont pedig akkor, amikor a szöveggörnyezettől és a szituációtól függő pozicionális szemléleti jelentéseket tekintem át.

4. Az imperfektív felszólító alakok cselekvése leggyakrabban a „*konkrét folyamat*” szemléleti jelentéspozíciójában valósul meg. A beszélő a jelen szituációjában egy szeri, egy időpontra vonatkoztatott konkrét, folyamatos cselekvés végrehajtására szólít fel. A beszélő szándékától függően az imperfektív felszólító alak a konkrét folyamat jelentéspozíciójában a legkülönbözőbb illokúciós aktusminőségeket rögzítheti:

4.1. A folyamatos felszólító alak kifejezheti a *megengedés aktusminőségét*. A beszélő a címzett szándékolt cselekvéséhez hozzájárul, a címzettet nem korlátozza, nem akadályozza akarataiban, szándékában; a címzett saját belátása szerint cselekedhet. A beszédaktus illokúciós hatása minimális, csaknem nullára redukált. A beszélőnek a cselekvésben való érintettsége sem nem pozitív, sem nem negatív. A beszélő nem kezdeményezi, csupán lehetővé teszi a címzett cselekvését, hozzájárul ahhoz. A beszélő kétségtelenül háttérbe szorul a címzettel szemben, de nem függ a címzett akaratától és megfordítva sem, mert a címzett saját belátása, tetszése szerint cselekedhet:

(Корень.) Можно закурить? (Первунин.) *Курите* (Д. Девятков' Родник в стене, 27). (Командур.) Позиция размечена. Разрешите доложить? (Иван.) *Докладывайте* (А. Афиногенов. Накануне 450). — Товарищи! Дайте трап сбросить! — *Сбрасывай!* (В. Астафьев. Кража, 403). (Бусыгина.) Да — да... Ты извини, папа, я хотел тебя спросить... (Сарафанов.) Что?... *Спрашивай, сынок* (А. Вампилов. Старший сын, 94).

A jóváhagyás, hozzájárulás, beleegyezés gyenge illokúciós hatása feltételezi a címzett szabad döntését, választási lehetőségét:

(Бородин.) Вот моё последнее слово: или в институте — или Макарова. *Выбирайте!* (А. Афиногенов. Страх, 218).

4.2. A megengedés (a semleges hozzájárulás) pragmatikai jelentésárnyalatához közel áll a *javaslat* (tanács + tipp) *aktusminősége*, amely a címzettnek lehetőséget ad a választásra: vagy a javasolt cselekvésformát választja, vagy egy másikat. A javaslat aktusminőségének szövegkörnyezeti értékmutatója (indikátora) a *лучше* (inkább) határozószó. A „javaslat” enyhe fokú illokúciós hatása is feltételezi a címzett szabad döntését, annak mérlegelését, hogy végrehajtsa-e a cselekvést vagy ne:

— *Берите молнию*. Нормальный тариф два рубля восемьдесят копеек, молния — четырнадцать рублей за минуту. Он кинул деньги в окошечко. — Молнию. Две минуты! (В. Кетливская. Иначе жить не стоит, 284). (Новожижина.) Ты меня за подол не держала! *Иди лучше*, красавица, *собирай* виноград, не то отстанешь на больше (А. Софронов. Сердце не прощает, 22). (Каткина.) Зря ждете. *Идите лучше* домой (А. Вампилов. Прошлом летом в Чулимске, 343).

4.3. A *tessékelés aktusminősége*. Az érkező vendégek szívélyes fogadásánál az udvarias tessékelés kifejezésére a konkrét folyamat jelentéspozíciójában az imperfektív ige szolgál. A beszélő igyekszik az elfogódott vendég kezdeti zavarát a biztatás, tessékelés enyhe illokúciós hatásával feloldani. A vendéglátó szívélyessége a címzettet segíti az első pillanatok zökkenőin. A beszélő a címzettet „megtisztelően maga elhelyezi”, semmiben sem akarja korlátozni, az együttlétet oldottá, fesztelenné és otthonossá kívánja tenni. A címzett kedve szerint cselekedhet, tetszésére van bízva, hogy mit tesz és mit nem:

(Входят Догмара и Сильвия.) (Догмара.) *Входите*, дорогая, *чувствуйте* себя как дома. В моём вертепе *каждый делает, что хочет* (Н. Погодин. Вихри враждебные, 30). (Таясия.) Вот пепельница, пожалуйста. *Располагайтесь, закуривайте* (А. Афиногенов. Мать своих детей, 354). (Вера.) А вы? *Садитесь*, Алик, не стесняйтесь (А. Вампилов. Утиная охота, 136).

4.4. A „*valamilyen módon*” *végrehajtandó cselekvésre felszólító kérés aktusminősége* a folyamatos ige használatát teszi indokolttá. Az orosz igék jelentésében három dolog fejlődhet: 1. a cselekvés, 2. az idő és 3. a szemléleti aktáns. Szemléleti aktánson



olyan személyt vagy tárgyat értek, amely a mondatban szubjektuális vagy objektuális funkciót tölt be, és amely az igét „belülről” jellemzi. Ennek a három fontos szemantikai tényezőnek egymáshoz való viszonya meghatározóan befolyásolja az egész aspektusrendszer jelentésviszonyait és mechanizmusát. Hogy milyen alakot használunk a felszólító módban, ezt a pragmatikai és a szemantikai jelentések összefüggése és kölcsönhatása dönti el. A folyamatos ige használata indokolt tehát, amikor az ige közvetlen környezetében a *cselekvés módjára* (mikéntjére) utaló értékmutatók (alap- és középfokú módhatározók) jelennek meg. Nem a tárgy- vagy más esettel kifejezett szemléleti aktáns válik meghatározóvá a szituációban, hanem a „*cselekvés*”, pontosabban a *cselekvés módja*. Ilyenkor még a tárgyas ige is abszolutív (tárgyatlan) formában használatos. A beszélő kérésével enyhe fokú illokúciós hatást gyakorol a címzettre:

(Пётр.) Вы не волнуйтесь. *Говорите спокойно, внятно* (Л. Зорин. Гости, 26). (Зилов.) *Действуйте смело, не церемоньтесь* (А. Вампилов. Утиная охота, 127). *Выкладывайте напрямки* — что вы имеете против Алымова? (В. Кетлинская. Иначе жить не стоит, 163).

A középfokú módhatározó minden esetben a „nem eléggé...” előfeltevést idézi fel (l. a zárójelben lévő mondatot!):

(Букич.) Сядь, старина... (Серьёзный.) *И ведь себя приличнее* (presuppozíció: Ты ведёшь себя недостаточно прилично) (А. Вампилов. Прощание в иконе, 12). (Слетов.) Вы сейчас из Москвы, что ли? (Хандрин.) Почти. (Слетов.) *Говорите ясней* (presuppozíció: Вы говорите недостаточно ясно) (А. Афиногенов. Волчья тропа, 47).

4.5 *A sürgető felszólítás aktusminősége*. A három szemantikai összetevő közül az *időtényező* (a cselekvés valamelyik *fázisa*) kerül előtérbe, amikor a beszélő a folyamatos felszólító alakkal a cselekvés *kezdetére, folytatására* vagy – tagadószóval – *befejezésére* szólít fel. (A folytatás és a befejezés fázisairól a 4.6. és az 5.3.2. pontokban lesz szó.)

A beszélő a cselekvés megkezdésére („itt az ideje” értelemben) szólít fel sürgetőleg; arra ösztönzi a címzettet, hogy *minél előbb* fogjon hozzá a cselekvéshez. A sürgető felszólítás illokúciós hatása változó: lehet enyhébb fokú, de lehet erőteljesebb is. Ennél az aktusminőségnél a pragmatikaival szemben a szemantikai összetevő a meghatározóbb:

(Попов.) ... *Коччайте* заседать, *решайте* что-нибудь (Н. Погодин. Вихри враждебные, 41) (Водичка.) Домой, молодой человек, домой! Бал кончен, *тушите* свечи! (А. Бруштейн. День живых, 20.) (Бусыгин.) *Вставай*, не разговаривай. *Пошевеливайся!*... (А. Вампилов. Старший сын, 97). (Бусыгин.) Хорошо мы погостили, весело, но *пора* и честь знать. *Собирайся* (А. Вампилов. Старший сын, 115).

4.5.1. *A sürgetés és megengedés aktusminősége*. A beszélő a folyamatos felszólító alakkal lehetővé teszi a cselekvés megkezdését (можно приступить к действию jelentésben):

(Аннушка.) На, Панюшка, *примеряй* пальто! (А. Бруштейн. Единая боевая, 278).

4.6. *A megszakított cselekvés folytatására való biztatás aktusminősége*. A beszélő a megszakított vagy abbahagyott cselekvés folytatására biztatja a címzettet. A megszakított cselekvés folytatására való biztatás, bátorító ösztönzés enyhe illokúciós hatása mindig a konkrét folyamat szemléleti pozíciójában nyilvánul meg:

(Зилов.) Ну, ну. Что же ты остановился? Давай, дружище, *продолжай* (А. Вампилов. Утиная охота, 220). (Зилов.) Да... *Говорите*, я вас слушаю... *Говорите!* (А. Вампилов. Утиная охота, 218).

Az olyan értékmutatók mint az „ещё”, „дальше” azt az előfeltevést idézik fel, hogy a cselekvés már korábban is folyamatban volt:

*Читайте ещё*, — попросил он (Д. Голубков. Недуг бытия, 128). (Слетов.) Так, так — *крой дальше*, Володька... (А. Афиногенов. Волчья тропа, 78). (Несчастливцев.) Гм! Перья! *Расскавай ещё!* (А. Островский. Лес, 118.)

4.7. *A fesztelen tónusú felszólítás aktusminősége.* Az egyes szám második személyű folyamatos alak használata gyakori a bizalmas, formaságoktól mentes, közvetlen hangú felszólításokban. Bizalmas, familiáris közegben a partnerek tegeződnek, otthonosan viselkednek. Beszédükre a természetesség és a fesztelenség jellemző. A beszéd-aktusok illokúciós hatása  $\pm$ , vagyis semleges: lehet enyhébb is, de lehet erősebb is, különösen a nyomatékosító „же” és az ún. késztető „ну”, „ну-ка” szócskák kíséretében vagy a személyes névmásnak az ige elé tételével, továbbá a felszólító alak megismétlésével:

(Широких.) А мы товарищи, спокойно. Не мельтеши, Фёдор, слышишь? *Садись. И рассказывай...* (Коротков.) Что рассказывать-то? (Широких.) Всё равно. Что-нибудь (А. Бруштейн. Едвая боевая, 310). (Юля.) Игорь, какое это заявление? *Ну, отвечай, Игорь. О Борисе? Да?* (А. Афиногенов. Чудак, 176). — *Ну-ка, спускайся!* — крикнул Липатов (В. Кетлинская. Иначе жить не стоит, 115). (Робинзон.) *Ты играй со мной! Отчего ты не играешь?* (А. Островский. Бесприданница, 258). — *Расскаживай, рассказывай же всё-всё. Всё своё сердечко открой...* (Д. Голубков. Недуг бытия, 37).

4.8. *A cselekvés azonnali végrehajtására felszólító megnyilatkozás aktusminősége.* A felszólítás illokúciós hatása felerősödik, amikor a beszélő kategórikusan a cselekvés azonnali, haladéktalan végrehajtására szólít fel. Az ilyen felszólítás rendszerint váratlanul éri a címzettet; a váratlanság pedig erőt rejt magában (vö.: Jakobszon 1962, 264). Az ige közvetlen környezetében legtöbbször a cselekvés azonnali végrehajtására utaló értékmutatók jelennek meg:

(Кязимов.) Товарищ Кафаров, *немедленно возвращайтесь* обратно. Вас ждёт суд (И. Касумов, Г. Сеидбейли. Море любит отважных, 26). (Кира Карловна.) Не думайте, что я шучу! *Уходите сейчас же!* (Ю. Яновский. Дочь прокурора, 12). (Марина.) ...*Поднимайся*, и чтоб духу твоего здесь не было! *Вставай немедленно!* (А. Вампилов. История с метранпажем, 244).

4.9. *A nyomatékosító felszólítás aktusminősége.* A perfektív felszólító alakkal kifejezett meggyőző kérést a folyamatos felszólító alak még nyomatékosabbá teszi. A címzett esetleges vonakodása, húzódózása türelmetlenné teheti a beszélőt, aki erőlyesen a cselekvés azonnali végrehajtására szólítja fel a címzettet, tovább fokozva ezzel a felszólítás illokúciós erejét:

(Зилов.) ... *Расскажи*, что там у тебя с ним, как. *Расскаживай* (А. Вампилов. Утиная охота, 192). (Зилов.) *Открой!* (Стучит.) *Открой*, добром тебя прошу... *Открывай!*... (А. Вампилов. Утиная охота, 201).

4.10. *Az intézkedés aktusminősége.* A cselekvés kezdeményezője utasításokat adva intézkedik. Az egymásra következő kategórikus utasítások felgyorsítják, felerősítik egymás hatását; a gyorsaság is erőt rejt magában:

(Кязимов.) Рафига! *Дейстуй*. Надо кормить и поить народ. *Тащи* на стол всё съедобное, что есть в доме. *Посылай* за вином. *Накрывай* на стол (И. Касумов, Г. Сеидбейли. Море любит отважных, 6). (Попов.) Сейчас я лично сам приму решение. *Оттягивайтесь* прямо на Курский вокзал. *Захватывайте* первый попавшийся поезд. Ну, что же вы торчите? Потерялись сволочи! (Н. Погодин. Вихри враждебные, 41).

4.11. *A parancsadás, vezénylés aktusminősége.* A beszédaktus illokúciós hatása

erőssé válik, amikor a beszélő rövid egyigés mondattal parancsot ad, illetve vezényel. A vezénylés expresszivitását tovább növeli a rövidebb egyes számú alak használata:

*Следуйте за мной! — приказал майор (В. Астафьев. Пастух и пастушка, 502). Сейчас же снимайте с себя всё! — скомандовала она (В. Астафьев. Пастух и пастушка, 491). Пожарные, лей! (А. Чехов. Брожение умов. Пример В. В. Виноградова, 461). (Аннушка.) А ну, ребята, садись все подряд! (А. Бруштейн. Единая боевая, 270).*

4.12. *A durva hangnemű felszólítás aktusminősége.* A kategórikus hangnem türelmetlenséggel és sértő gorombasággal párosulva a végsőig felfokozza a beszédaktus illokúciós hatását:

*Убирайся сейчас же с глаз моих! Запорю до смерти!... (В. Астафьев. Последний поклон, 265) Пропадай, колы людских слов не понимаешь! (В. Астафьев. Последний поклон, 387). (Зилов.) Возьмите её с собой и убирайтесь!... (Кричит.) Убирайтесь, я вам говорю! Вон отсюда! (А. Вампилов. Утиная охота, 213). (Чайник.) Ну, что стоишь, как пень? Проваливай (А. Бруштейн. Кнопочка, 419).*

5. A folyamatos felszólító alak cselekvése megvalósulhat az *általános tény szemléleti pozíciójában* is, amelynek rendszerint két funkciója van: a *megnevező* és az *eseményfunkció*. Az ige verbális környezete szegényes: nincsenek értékmutatók (indikátorok), amelyek időben rögzítenék az ige cselekvését. A felszólító alak megnevező funkciója kerül legtöbbször előtérbe: a beszélő számára csak az a fontos, hogy megnevezze a cselekvést. Az eseményfunkció másodlagos jelentőségű, a beszélő szempontjából ugyanis teljesen lényegtelen, hogy a megnevezett cselekvés hányszor megy végbe: végbemehet egyszer, de végbemehet többször is. Ehhez még további bizonytalansági tényezők járulhatnak: lehet, hogy megvalósul a felszólító alak cselekvése, lehet, hogy nem, de ha megvalósul, akkor sem a jelen szituációjában, hanem attól elkülönülten a távolabbi jövőben.

5.1. *A meghívás aktusminősége.* A meghívással a kezdeményező csupán azt az óhaját fejezi ki, hogy a jövőben szívesen látná a lakásán vagy másutt a címzettet. A címzettől függ, hogy a beszélő kezdeményezése megvalósul-e vagy nem; a címzett tetzése szerint cselekedhet:

*(Топилин.) Заезжайте в гости... Может, когда на охоту сходим. (Ажинов.) Обязательно, как свободнее буду (А. Софронов. Сердце не прощает, 27). (Колесов.) А вечером я один... Приходи, если хочешь... (А. Вампилов. Прощание в июне, 39). (Вера.) Вы в Москву приезжайте к нам в гости (А. Афиногенов. Далёкое, 265).*

5.2. *A jókívánság aktusminősége.* A beszélő kifejezi azt az óhaját, hogy a címzett (a beteg) mielőbb felgyógyuljon, egészségi állapota helyrejöjjön. A jókívánság illokúciós hatása rendkívül enyhe: a címzettnek jólesik a beszélő együttérzése, jókívánsága, mellyel az a felgyógyulásába vetett hitében erősíti meg. A jókívánság teljesülése végső soron sem a beszélőtől, sem a címzettől nem függ:

*Выздоровлявай и приходи в школу, а то отстанешь (В. Астафьев. Последний поклон, 191) (Рашид.) Поправляйтесь до новой встречи, Салим Курбанович (И. Касумов. Г. Сейдибейли. Море любит отважных, 12). Поскорее справляйся с болезнью, родной, и возвращайся к нам и за нами (П. Павленко. Неопубликованный рассказ, 67).*

5.3. *A folyamatos felszólító alak tagadása az általános tény szemléleti jelentéspozíciójában* valósul meg. Az általános tény szemléleti jelentésében tagadásnál vagy csak egyetlen funkció (a megnevező funkció), vagy kettő egyszerre (a megnevező és az eseményfunkció) juthat kifejezésre, legtöbbször valamelyik elsőbbsége mellett.

5.3.1. *A kérdés és tanács aktusminősége a tagadó felszólító alak megnevező funkciójával.* Az általános tény megnevező funkciója valósul meg, amikor a beszélő arra kéri a címzettet (vagy azt tanácsolja neki), hogy ne hajtsa végre a cselekvést, mert

szükségtelennek, fölöslegesnek tartja. A cselekvés szükségtelen voltára a „не надо”, „не нужно” lexikai mutatók is utalhatnak:

(Ян.) Я провожу вас домой... (Каппарек.) *Не надо*. Я хочу быть один. Слышите? *Не ходите за мной!*... (А. Бруштейн. День живых, 20). Только не читай мне лекций о дружбе и товариществе, я их сам читал (В. Кетлинская. Иначе жить не стоит, 125).

5.3.2. *A kérés, tanács és tiltás aktusminősége a tagadó felszólító alak esemény- és megnevező funkciójával.* Az általános tény jelentéspotíciójában az eseményfunkció is jelen van, amikor a beszélő (kérve, tanácsolva vagy tiltva) a ténylegesen folyamatban lévő cselekvés befejezésére, abbahagyására szólít fel; az általános tény megnevező funkciója a cselekvés befejezése, megszűnése utáni időre vonatkozik. Ebben az aktusminőségben pl. a „не плачь” -nak „перестань плакать” lesz a jelentése. A „не плачь” -csal szinonim „перестань плакать” főnévi igeneves szó szerkezetben a „перестань” az eseményfunkciót, a „плакать”, pedig a megnevező funkciót hordozza magában. A cselekvés befejezését hangsúlyozzák a „перестань”, „брось”, „больше”, „уже” lexikai mutatók (indikátorok):

(Огудалова.) *Перестаньте вы, не мешайтесь* не в своё дело! (А. Островский. Бесприданница 23). (Юра.) *Брось! Не плачь*. Наверно, он тебя обидел (Л. Дмитерко. Подснежники, 23). (Иван.) *Прощу — не спорьте больше со мной...* уезжайте! (А. Афиногенов. Накануне, 499).

Az ilyen tagadást az előbbtől (5.3.1.) az különbözteti meg, hogy előfeltevést idéz fel. Az előfeltevésben egy implicit állítás jut kifejezésre: a megnevezett cselekvés folyamatban van. A cselekvésben vagy a beszélő, vagy a címzett, vagy mindkettő negatívan van involválva („Érezni annyit jelent, mint involválva lenni valamiben” – Heller 1978, 138). A beszélőnek az a szándéka, hogy ezt a negatív involváltságot (érintettség) *kérve, tanácsolva* vagy *tiltva* megszüntesse.

5.3.2.1. *A tanács aktusminősége* esetén mindig a címzett van a cselekvésben negatívan érintve:

*Не психуй!* (presuppozíció: ты психуешь; значение: перестань психовать) Пропадёшь! кричал он Борису (В. Астафьев. Пастух и пастушка, 464). (Кабанова.) Ты *не осуждай* (presuppozíció: ты осуждаешь; значение: перестань осуждать) постарше себя! Они больше твоего знают (А. Островский. Гроза, 76).

5.3.2.2. *A kérés aktusminőségénél* vagy a beszélő, vagy a címzett, vagy mindkettő egyszerre van negatívan érintve a szituációban:

*Не бейте!*... *Не бейте* меня (presuppozíció: вы бьёте меня; значение: перестаньте бить меня) пожалуйста!... (В. Астафьев. Последний поклон, 473). (Игорь.) Юля, *не болтай* ерунды (presuppozíció: ты болтаешь ерунду; значение: перестань болтать ерунду) (А. Афиногенов. Чудак, 158). (Орлов.) Спокойно, *не нервничай* (presuppozíció: ты нервничаешь; значение: перестань нервничать). Ты немного больна, это пройдёт (А. Афиногенов. Волчья тропа, 81).

5.3.2.2.1. Itt kell kitérnem a „не бегай” és a „не беги” felszólító alakok különbségére. A „не бегай” csupán megnevezi a cselekvést, a „не беги” pedig előfeltételezi (presupponálja) a „ты бежишь” folyamatot, melynek megszüntetésére, abbahagyására szólít fel (kérve) a beszélő. A „не беги” szemantikai jelentése a „перестань бежать” esemény- és megnevező funkciót betöltő szó szerkezettel értelmezhető, illetve helyettesíthető:

Звонок! Да *не беги* ты (presuppozíció: ты бежишь; значение: перестань бежать), Галочка (Б. Пастернак. Лестница, 120).

5.3.2.3. *A tiltás aktusminősége* esetén a cselekvésben vagy a beszélő, vagy a címzett van negatívan involválva (érintve). Az aktusminőség mutatója (indikátora) a „нельзя” *nem szabad, tilos* értelemben:

(Марфа Матвеевна.) *Не говори! Не говори! Не смей мне так говорить!* Я — мать Романа! (Ю Яновский. Дочь прокурора, 26). (Малиновая бабушка.) Лежи, лежи, не шевелись, нельзя тебе! (А. Бруштейн. Кнопочка, 393). (Мама.) Не любит? Как же? Я спрошу его, мама. (Вера.) Нет, Мама, нет. *Не спрашивай. Нельзя* (А. Афиногенов. Машенька, 421).

A tiltás erős illokúciós hatása szemben áll a megengedés enyhe hatásával. A tiltás pragmatikai jelentése — mint láttuk — nem vonatkoztatható minden tagadó felszólító mondatra. A tagadó felszólító mondatoknak „tiltó mondatok” elnevezése félreértésekhez, illetve pontatlanságokhoz vezethet.

5.3.3. A „valamilyen módon” végbemenő cselekvés abbahagyására felszólító kérés aktusminősége. Az eseményfunkció kerül előtérbe, amikor a tagadó felszólító alak környezetében a cselekvés módjára (mikéntjére) utaló lexikai mutatók (alapfokú módhatározók) jelennek meg. A módhatározók szemantikailag valósággal összeolvadnak az ige jelentésével; a beszélő az ilyen vagy olyan módon végbemenő cselekvés abbahagyására szólít fel:

(Катя.) *Не смотри так ужасно!* (Перестань смотреть так ужасно!) Милый мой, единственный ... (А. Афиногенов. Малиновое варенье, 129). (Вера Николаевна.) Друг мой, Аркадий, *не говори так красиво* (перестань говорить так красиво) (Л. Зорин. Гости, 8).

6. A politemporális cselekvés szemléleti jelentéspozíciója. A politemporális cselekvés sohasem vonatkozik egy időpontra, egyetlen szituációra: az ige vagy többszöri (gyakori), vagy megszakítás nélküli állandó, vagy hosszan tartó cselekvést rögzít. M. A. Seljakin a megszakítás nélküli állandó vagy hosszan tartó cselekvést izomorfának (egyalakúnak) tekinti a gyakorító politemporális cselekvéssel. A politemporális cselekvés ellentéte az egy időpontra, egy szituációra vonatkoztatott monotemporális cselekvés (Seljakin 1969/a, 109).

6.1. A kérés, tanács és megbívás aktusminősége politemporális cselekvéseknél. A folyamatos ige használatát elsősorban a szemantikai tényezők indokolják. Az ige szemantikai jelentése válik meghatározóvá, amikor a szövegkörnyezeti mutatók a cselekvés politemporális jellegére utalnak (всегда, часто, чаще):

(Опенкина.) Что с вами, месяц Моршан? (Моршан.) *Всегда днём, ночью называйте меня «товарищ Моршан»* (Н. Погодин. Вихри враждебные, 27). (Иван.) *Пишите ему почаще* (А. Афиногенов. Накануне, 442). (Горин.) Гм. Вот что, ты приходи. *Как можно чаще*. (Игорь.) Приятно единогласно (И. Касумов. Г. Сеидбейли. Море любит отважных, 22).

6.2. Az oktató és kioktató jellegű tanács aktusminősége. A beszélő, hogy a címzett magatartását befolyásolja, oktató vagy kioktató jellegű tanácsokat ad, szeretné, ha a címzett a jövőben mindig a tanácsának megfelelően viselkedne. A beszélő rendszerint egyetlen szituáció negatív tapasztalatából okulva intézi a címzetthez „bölcs intelmeit”. A cselekvés politemporális (ismétlődő vagy állandó) jellege általában gyengíti a felszólítás illokúciós hatását. Az *oktató jellegű tanácsban* az illokúciós hatás felerősödik, ha az ige *elé* kitesszük a címzettet megszólító személyes névmást. A *kioktató vagy az ironikusan kioktató jellegű tanács aktusminősége* kiválthatja a címzett részéről a cselekvés negatív értékelését, ami az illokúciós hatást a nullára redukálhatja:

(Геннадий.) На подобные грубости я не реагирую. (Влас.) Нет, нет, ты не молчи! Ты в спор вступи. Ты своё доказывай, защищайся (А. Афиногенов. Далёкое, 254). (Бабушка Ульяна.) (ворчливо). Ты, Зина, с первых дней забирай вожжи: упустишь — на ходу не словишь (Д. Деятов. Родник в степи, 21). (Цеховой.) ... Иди, работай и больше не греша (А. Афиногенов. Страх, 227). (Игорь.) ... Целая история с твоей статьёй. Ах, Борька, чего ты хочешь? Осторожность нужна. Служи, плати членские взносы, подписывайся на заём и молчи. Бери пример с Рыгачева. (Борис.) Это мудрость болотного огонька... (А. Афиногенов. Чудак, 157). (Нил Никитич.) *Ходите в поликлинику! Лечитесь от этой привычки! Но перестаньте, наконец, подслушивать* (Ю. Яновский, 10).

6.3. A mozgósító szándékú felhívás aktusminősége mindig politemporális (állandó érvényű) cselekvéshez kötődik. A felhívás jelszó jellege gyengíti a felhívás illokúciós hatását:

*Пользуйтесь самолётами Гражданского флота! (В. Кетлинская. Иначе жить не стоит, 284.)*

7. A perfektív felszólító alakok általános szemléleti jelentése a *totalitás* a *konkrét tény* („különös” szintű) szemléleti pozíciójában valósul meg leggyakrabban. A perfektív alak egyszeri, konkrét cselekvése a közeljövőben vagy ritkábban a távolabbi jövőben következik be.

A perfektív igék meghatározott (a szó tövében a „határ” szóval) idejű, meghatározott mennyiségű vagy meghatározott minőségű (rezultatív) cselekvést rögzítenek. Az orosz nyelvben a perfektív igék többségét a rezultatív igék alkotják, melyek felszólító alakjai célra orientált cselekvést fejeznek ki. A perfektív felszólító alak cselekvésének célra orientált jellege folytán a célban rendszerint vagy a beszélő, vagy a címzett, vagy mindkettő pozitívan van involválva (érdekelve, érintve).

A rezultatív perfektív igék intencionális cselekvése a felszólító módban kifejezi egyrészt a beszélő szándékát, akaratát, másrészt a cselekvés célra orientált jellegét. „Az akarat, mint célra irányuló vágy, mindig valamire irányuló vágy” (Heller 1978, 163). „Az akarat nem más, mint koncentráció egy olyan cél elérésére, ... amelyben pozitívan involválva vagyunk” (uo. 162.). Ez a koncentráció, összpontosítás a perfektív igealakok jelentésében az olyan illokúciós aktusminőségek hatását is, mint a *kérés* vagy a *tanács*, felerősíti; a kérést és a tanácsot meggyőzőbbé, pszichikailag ösztönzőbb erejűvé teszi.

#### 7.1. A *kérés* illokúciós aktusminősége.

7.1.1. A *kérés* aktusminősége jut kifejezésre a konkrét tény jelentéspozíciójában, amikor a beszélő a cselekvés céljában pozitívan van involválva (érintve):

(Барабинский.) ... Господин Локкарт, *угостите папироской* (Н. Погодин. Вихри враждебные, 24). (Кораблев.) *Котик, приласкай меня*, мне не по себе (А. Афиногенов. Малиновое варенье, 123). (Виктор.) *Ты напиши мне письмо*. О том, как ты меня любишь (А. Афиногенов. Машенька, 388). (Карандышев.) Ну, я вас умоляю, *осчастливьте меня!* (А. Островский. Бесприданница, 274).

7.1.2. A *kérés* aktusminősége esetén az interakció mindkét tagja érdekelt a cselekvés végrehajtásában vagy céljában. A nem rezultatív kicsinyítő *po-* igekötős delimitatív igék jelentése is pozitív értékelést hordoz magában:

*Выпейте, пожалуйста, со мной*, — предложил я и кивнул на налитый стакан (В. Астафьев. Последний поклон, 138). *Ляг, полежи со мной*. Он осторожно лёг рядом с ней и почувствовал, что она дрожит (В. Распутин. Деньги для Марии, 576). *А ко мне зайди погостить* (И. Тургенев. Ермолай и мельничиха, 27).

7.1.3. A *kérés* aktusminősége juthat kifejezésre akkor is, ha nem a beszélő, hanem a címzett van a cselekvésben pozitívan involválva: a címzett érdekében fordul a beszélő a címzethez, és szólítja fel a cselekvés végrehajtására. A címzett pozitív érintettségére vagy a célinvolváltságot felidéző rezultatív ige, vagy az emocionálisan pozitív töltésű delimitatív ige utal:

(Геннадий.) Товарищ коммандант, телеграммы вам... Три. *Распишитесь* в получении (А. Афиногенов. Далёкое, 252). (Фролов.) *Поиграй, поиграй*. Чем бы дитя ни тешилось... (А. Вампилов. Прощание в июне, 42). Да вы ничего, Юрий Алексеевич... *вы посидите и оправьтесь* немного (А. Куприн. Поединок, 32).

7.2. A *tanács* aktusminősége a konkrét tény jelentéspozíciójában feltételezi a címzett involváltságát (érdekeltségét) a cselekvés céljában vagy magában a cselekvésben, ami természetesen a tanács illokúciós hatását felerősíti. A beszélő a címzett érdekében

tanácsolja a cselekvés végrehajtását. Láthattuk már, hogy a fenti pontokban (7.1.1., 7.1.2., 7.1.3.) említett delimitatív igék pozitívan értékelő akcióminősége is fokozza az illokúciós hatást:

(Окаемов.) Вы устали с дороги. *Отдохните* (А. Афиногенов. Машенька, 381). *Походи по миру, ума-разума наберешься...* (М. Шолохов. Продкомиссар, 26). (Цеховой.) *Пойдись у этой девчонки культурности* (А. Афиногенов. Страх, 211). А вы, пока суд да дело, *погуляйте по театру, полюбуйтесь, повеселитесь, попейте чаю в буфете...* (М. Булгаков. Театральный роман, 315).

7.3. *Az intézkedés, utasítás aktusminősége a konkrét tény szemléleti jelentéspotíció-jában.* Az előbbieket során már láttuk, hogy a perfektív igék jelentésében vagy a célinvolváltság, vagy a cselekvés pozitív értékelése került előtérbe, vagy mindkettő egyszerre. Az intézkedés során a beszélő valamilyen hasznos tevékenység, cselekvés elvégzésére, végrehajtására ad utasítást. Az intézkedés, utasítás aktusminőségét a felszólító módban mindig a rezultatív igék rögzítik. A beszélő határozott fellépése, a cselekvés céljában való érdekeltsége késztető erővel hat a címzettre:

(Чего стоишь? Луку нарви, дров принеси (В. Астафьев. Перевал, 37). (Валентина Ивановна.) Дети! *Возьмите* тетради — буду диктовать (А. Бруштейн. Едкая боевая, 238).

7.4. *A vezénylés aktusminősége.* A beszélő katonás határozottsággal, vezényszavakkal irányítja a közös cselekvést (a tornagyakorlatokat). A vezénylés illokúciós hatása az utasítás és az erélyes felszólítás között mozog, az utasítás aktusminőségéhez áll közelebb; a címzettből nem váltja ki a cselekvés negatív értékelését. A cselekvések célra orientált jellege a rezultatív befejezett felszólító alakok használatát indokolja:

(Утка.) (выходит с утятами из лужи, отряхивается). А теперь зарядка. *Станьте* все в ряд! *Расставьте* лапки врозь, вот так!... (А. Бруштейн. Кнопочка, 402). *Опустите* руки вниз, *вернитесь* в исходное положение и при этом *сделайте* выдох (Сборник упражнений по синтаксису, 44).

7.5. *Az erélyes felszólítás aktusminősége.* Az erélyes felszólítás presszionáló jellege a címzettből rendszerint kiváltja a cselekvés negatív értékelését. A beszélő türelmetlen; minél előbb el akarja érni a célját, ezért röviden, gyakran egyetlen szóval fordul a címzethez. Ez a rövidség, gyorsaság erőt, energiát rejt magában, felfokozott illokúciós hatásról tanúskodik:

*Окоротись!* — закричал вдруг передовой ящик и для признака задним поднял кнутовище (А. Платонов. Епифанские шлюзы, 97). (Папка.) (кричит). *Заткнись*, тебе говорят! (А. Вампилов. Прошлым летом в Чулымске, 322). *Уйди* с глаз моих! *Уйди! Уйди! Уйди!* — закричал я и начал швырять в Саньку горстями грязи (В. Астафьев. Монах в штанах, 94).

7.6. *A figyelmeztetés, óvás illokúciós aktusminősége.* A perfektív tagadó felszólító alakkal a beszélő figyelmezteti a címzettet a várhatóan bekövetkező kellemetlenségre; vigyázatra, óvatosságra inti. A beszélő aggodalma a potenciálisan negatív helyzetbe kerülő címzettnek szól. A figyelmeztetés aktusminőségének környezeti értékmutatója (indikátora) a „сморги” szócska.

A figyelmeztetés, óvás illokúciós aktusminősége a konkrét tény jelentéspotíciójában a következő *pragmatikai előfeltevést* idézi fel: „tartok attól, hogy a közeli vagy a távolabbi jövőben bekövetkezzék a cselekvés”. Nem véletlen, hogy gyakran a konkrét tény jelentéspotíciójában jövő idejű igealakokkal is kifejezhető ez a szituáció:

(Марат.) Ты про цирк, *смотри*, не забудь (прагматическая пресуппозиция: «Боюсь, ты можешь забыть про цирк») (А. Афиногенов. Мать своих детей, 334). (Несчастливцев.) (Грозит пальцем) *Смотри не проговоришься* (ср. «Боюсь, ты можешь проговориться») (А. Островский. Лес, 177).

A figyelmeztetés, óvás aktusminősége – mint már említettem – egyszerű jövő idejű alakokkal is kifejezhető: az időjelentésre a potencialitás jelentésárnyalata rakódik a konkrét tény jelentéspotíciójában:

*Смотри, не сделай промашку!* (Ср. *Смотри, ты сделаешь промашку!*, прагматическая пресуппозиция: «Боюсь, ты можешь сделать промашку») (В. Астафьев. *Последний поклон*, 202). Обратный пример: (Топилин.) *Вот ты куда ведёшь? Смотри, просчитаешься!* (Ср. *Смотри, не просчитайся!*, прагматическая пресуппозиция: «Боюсь, ты можешь просчитаться») (А. Софронов. *Сердце не прощает*, 43).

8. Ritkábban használatosak a perfektív felszólító alakok az *összegző szemléleti jelentéspotícióban*. Az „integrált totalitás” pozíciójában az ige a környezeti mutatók („два раза”, „трижды”, „сто раз”, „их одного за другим”) segítségével összegzi a konkrét tényeket:

*Сто раз подумайте*, прежде чем придёте к нам (Ю. Герман. *Отцы и дети*, 422). *А вы почитайте их одного за другим* (М. Горький. *Жизнь Клима Самгина* I., 4).

9. Az orosz folyamatos és befejezett felszólító alakok használatát összevetve, megállapíthatjuk, hogy mind szemantikai, mind pedig pragmatikai szempontból a befejezett felszólító alakok „abszolutisztikusan”, a folyamatos alakok pedig „liberálisan” viselkednek. Lássuk, miben nyilvánul meg ez a fajta viselkedésük.

9.1. Közismert tény, hogy *szemantikai megközelítésben* az orosz befejezett és folyamatos ige privatív oppozíciójában az oppozíció markáns, pozitív tagját a befejezett ige képezi, amelynek általános grammatikai jelentését (a „cselekvés osztatlan egészét” átfogó totalitásjegyet) a befejezett igék minden körülmények között, bármilyen kontextusban megőrzik. A befejezett ige jelentésállománya szűkebb, körülhatároltabb, a folyamatos igéé tágabb, kevésbé körülhatárolt; az oppozíció gyenge tagját képezi. A folyamatos ige kategoriális szemléleti jelentése, a nontotalitás átcsaphat saját ellentétébe is: a szövegkörnyezettől és a szemléleti szituációtól befolyásolva az imperfektív ige kifejezhet totalis cselekvéseket is (pl. az általános tény jelentéspotíciójában vagy a történeti jelen síkján). Az „abszolutisztikusan” viselkedő perfektív alakot + (plusz) jellel, a „liberális” imperfektív alakot pedig + (plusz–mínusz) jellel jelöljük.

9.2. Az imperfektív felszólító alakok „liberális” viselkedése nemcsak a szemantikai szempontból vizsgált kategoriális jelentésekre, hanem a *pragmatikaiakra* is jellemző: a folyamatos felszólító alakok kifejezhetnek egészen enyhe fokú illokúciós hatást, de kifejezhetnek nagyon erőset is. Képletük ismét + (plusz–mínusszal) jelölhető. A perfektív felszólító alak ezzel szemben mindig erős illokúciós hatást vált ki a címzettben, „abszolutisztikusan” viselkedik. Ez az erős illokúciós hatás pedig *akaratilag koncentrált cselekvést* tételez fel. A beszélő vagy a címzett a cselekvés céljára (célinvolvátság) vagy az emocionálisan pozitív előjelű perfektív cselekvésre összpontosít. Ez az összpontosítás az olyan aktusminőségek illokúciós hatását is, mint a kérés vagy a tanács, megyőző erejűvé teszi. A perfektív felszólító alakok pragmatikai jelentésének a képlete + (plusz) jellel fejezhető ki.

## IRODALOM

- Az orosz nyelv oktatásának metodikája (1972): – Tankönyvkiadó, Budapest, p. 5–413.  
Dezsdő László (1976): Az idegennyelvet oktató tanárok, tanítók képzése és a távlati reform. – Felsőoktatási Szemle, 1976/5., p. 283–287.  
Деже Л. (1983): Вопросы обучения русской грамматике в свете проблематики преподавания иностранных языков в Венгрии. — Slavica XIX, Debrecen, c. 9–25.  
Forsyth J. (1970): A Grammar of Aspect, Usage and Meaning in the Russian Verb. – Cambridge: At the University Press, p. 1–386.



- Heller A. (1978): Az ösztönök. Az érzelmek elmélete. – Budapest: Gondolat, p. 5–419.
- Jakobson P. M. (1962): Az érzelmek pszichológiája. – Budapest: Tankönyvkiadó, p. 5–418.
- Kiefer Ferenc (1984): Szemantika vagy pragmatika? – Budapest: Nyelvtudományi Közlemények, 86. kötet, 1. szám, p. 5–22.
- Мучник И. П. (1955): О значениях форм повелительного наклонения в современном русском языке. — Учёные записки Московского областного педагогического института, том XXXII, выпуск 2, с. 13–35.
- Петте И. (1980): Некоторые замечания о структурных и семантических типах глагольных побудительных предложений в русском языке. – Slavica Slovaca, 1980/1, с. 75–87.
- Рассудова О. П. (1938): Употребление видов глагола в русском языке. — Издательство Московского университета, с. 3–140.
- Светлик Я. (1977): О структурных типах императивных предложений в русском и словацком языках. – Zbornik Katedry ruského jazyka a literatury Filozofickej fakulty Univerzity Komenského k 30. výročiu vzniku katedry, с. 5–34.
- Searle J. R. (1977): A beszédaktus mint kommunikáció. – In: Kommunikáció I. Válogatott tanulmányok. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, p. 255–265.
- Skinner B. F. (1970): Eine funktionale Analyse sprachlichen Verhaltens. – In: Programmirtes Lernen und Lehrmaschinen. Braunschweig, S. 144–157.
- Schelljakin M. A. (1969): Der Gebrauch der Aspekt- und Tempusformen des Indikativs in der russischen Sprache. – Fremdsprachenunterricht, 1969/3, S. 108–120.
- Шелякин М. А. (1969) в: Употребление вида в повелительном наклонении русского языка. — Fremdsprachenunterricht, 1969/9, S. 374–380.
- Шмелёв Д. Н. (1959): О значении вида в повелительном наклонении. — Русский язык в школе, 7, с. 13–17.
- Wunderlich D. (1972): Linguistische Pragmatik. – Frankfurt/M.: Athenäum, S. 5–413.

KERNYA RÓZA  
Kaposvár

## A koherencia vizsgálata 8—10 éves tanulók fogalmazásaiban

E közlemény egy nagyobb tanulmány része, melyben 3–4. osztályos tanulók elbeszélő fogalmazásait vizsgáltam. A munka célja az adott életkorra és műfajra jellemző szövegkonstrukciós sajátosságok felderítése volt. A fogalmazások elemzésével a következő kérdésekre kerestem választ: 1. Milyen szövegsajátosságokban mutatkozik meg a közlés tudata? 2. Hogyan tudják megvalósítani a tanulók a világosság követelményét a mondanivaló megfogalmazása során? (Itt egyfelől azt vizsgáltam, hogy a relevancia, a gondolatmenet egyenessége, megszakítatlansága és előremozgása hogyan érvényesül a mondanivaló elrendezésében, a fogalmazás fő részében, a tárgyalásban; másfelől azt, hogy a szöveget összetartó erő, a kohézió milyen szövegsajátosságokban mutatkozik meg a fogalmazás egészét tekintve.) Ebből a munkából most a fogalmazások egészét érintő koherenciavizsgálatok eredményét ismertetem.

A vizsgálatban 840 Somogy megyei tanuló vett részt. Közülük 286 városi, 127 külterületi, 427 pedig falusi iskolában tanult.

### A koherencia a tanulók fogalmazásaiban

A különböző szövegtani munkák szerzői egyetértenek abban, hogy a szöveget a mondatok halmazától az összetartó erő, a kohézió különbözteti meg. A kohézió lényegét, mibenlétét illetően már nem ennyire egységes a kép, mert a szerzők más-más módon közelítik meg a kérdést. Vannak, akik a kohéziót a szöveget alkotó mondatok azonos közléshelyzetbeli szerepével, az elemek jelentésének közléshelyzetbeli szerepével, az

elemek jelentésének összefüggésével azonosítják.<sup>1</sup> Vannak, akik a szöveg funkciójából eredeztetik, s a szöveget alkotó mondatoknak e funkcióból származó beszerkesztettségében látják a lényegét.<sup>2</sup> S van olyan felfogás is, amely szerint a koherencia „az az összetartó erő, *struktúra* (kiemelés tölem), amely a szöveget egységessé, folytonossá, lezárttá, integrálttá teszi”.<sup>3</sup>

Előtanulmányaimból a 3–4. osztályosok fogalmazásainak szövegtani szempontú vizsgálatához a következő tanulságokat szűrtem le:

1. Minden szöveg *szerkesztmény*, konstrukció, tehát *van* valamilyen szerkezete, *struktúrája*.

2. Ez a szerkezet a kommunikációs funkcióból – Deme László kifejezésével a szöveg „mirevalóságából” – fakad.

3. Ha ez igaz, akkor a *funkcióval adekvát struktúrát*, az ennek megfelelő megszerkesztettséget a vizsgált életkorban nyugodtan tekinthetjük a *szöveget alkotó mondatok összetartó erejének*. Hangsúlyozom: a funkcionális szemlélet érvényesítésével!

A tanulók fogalmazásaiban működő *kohéziót* tehát *struktúraként fogtam fel* az elemzés során. Mivel célom az volt, hogy keressem azokat a szövegszerkezeti sajátosságokat, amelyeknek eredményeként az adott életkorban az elbeszélő fogalmazások különböző struktúrája, szerkezete létrejön, ezért nemcsak a gondolkodáslélektani szempontokra, hanem a koherencia típusaira is tekintettel kellett lennem. Ehhez Nagy Ferenc felosztását használtam fel.<sup>4</sup> Az általa ismertetett típusok közül dolgozatomban csak a globális és a lineáris kohéziót vizsgálok.

### *A lineáris kohézió a 8–10 évesek fogalmazásaiban*

Hatósugara alapján vizsgálva a szövegkohéziót, két típust különböztethetünk meg: az egy vagy több szöveg egészét átfogó globális kohéziót, és a kisebb hatótávolságú lineáris kohéziót. Ez elsősorban az egymáshoz közel álló mondatok, bekezdések közötti összefüggésben figyelhető meg, és rendszerint az előre- és hátrautalások nyelvi eszközeivel is erősíti a szöveg folyamatosságát. Lényege azonban nem a grammatikai és szemantikai kapcsoló elemekben, hanem a mondatok, bekezdések stb. tartalmi-logikai összetartozásában van, amit az említett nyelvi eszközökkel is kifejezhetünk.

A szöveg alkotása és befogadása nem egy tömbben történik, hanem mind az író, mind az olvasó mondatról mondatra halad a mondanivaló kifejtése és megismerése során. A szöveg szerzőjének feladata tehát az, hogy mondanivalóját – a címzett és a saját érdekeinek figyelembevételével – *alkalmassá tegye* a folyamatos, *egyenes vonalú*, azaz *lineáris követésre*. A lineáris itt is azt jelenti, hogy az egymást követő szövegegységek, valamint mondatok között meg kell találnia az értelemi-tartalmi összefüggést, s ennek megfelelően kell beszerkesztenie a szövegbe a kisebb egységeket.

Ebben az összefüggésben a lineáris kohéziót a 3–4. osztályosok elbeszéléseiben ki-terjeszthettem a szöveg egészére. Ha ugyanis a *kohéziót struktúraként értelmeztem, akkor a fogalmazásokban a bevezetés-tárgyalás-befejezés tartalmi és szerkezeti sorrendjében egyenes vonalú baladást kellett látnom*. Ez természetes is, hiszen a tanulók kivétel nélkül az egyidejű vagy a visszapiillantó elbeszéléstechnikát alkalmazták, ez pedig az előzmény – csemény – következmény típusú lineáris szerkezetet sugallta. Más lenne a helyzet, ha találtam volna in medias res kezdetű fogalmazást.

Természetesen tisztában vagyok azzal, hogy a fentebb vázolt értelmezése a lineáris kohéziónak csak áttételesen és nagyon távoli összefüggésként állja meg a helyét. Ezért pontosabb és finomabb megközelítésben is vizsgáltam a tanulók fogalmazásaiban a lineáris kohéziót. Ekkor abból indultam ki, hogy a választott elbeszéléstechnikákat figye-

lembe véve a linearitás akkor érvényesül, ha az egymást követő mondatok láncszemszerűen kapcsolódnak egymáshoz, így biztosítva a szöveg folytonosságot.

A szöveg belső összetartó ereje a mondatok beszerkesztettségétől is függ, ez pedig feltételezi a gondolatmenet egyenességét, megszakítatlanságát és előremozgását. Ezeket a logikus vonásokat egyenként vizsgálva a tanulók fogalmazásaiban, kiderült az is, hogy nem függetlenek egymástól. Különösen a két utolsó logikus vonás esetében szembevetendő a kölcsönös függőség, ugyanis csak akkor beszélhetünk előre mozgó gondolatmenetről, ha az egyben hézagmentes, megszakítatlan is, és fordítva: a megszakítatlanság egyben előre mozgást is jelent. Mindezek megfigyelésére és a szövegszerkesztésben betöltött szerepük megfogalmazására azonban csak akkor van módunk, ha a mondanivaló elrendezésében felismerhető valamilyen elv.

A gondolatmenet egyenes (lineáris) volta, ha az elbeszélés a történet időbeli egymásutániságra épül, önmagában is képes tehát a lineáris kohéziót érvényesíteni, mind a szöveg egészében – az előzmény – csemény – következmény logikája alapján –, mind a szöveg kisebb egységeinek, mondatainak kapcsolatában. Szorosabb azonban a kohézió, ha a fogalmazásban érvényesül a másik két logikus vonás is mint szövegkonstrukciós sajátosság.

A gondolatmenet megszakítatlanságát és előremozgását a kohézió szempontjából vizsgálva, azt tapasztaltam, hogy a mondategészek közötti lineáris kapcsolatok nem teljesen egyenműek a gyerekek fogalmazásában. A következő típusokat tudtam elkülöníteni:

1. A leggyakoribb volt a *láncszemszerű kapcsolódás*. Ezt az jellemzi, hogy a szomszédos mondatok közül a második témaként megismételi és továbbvisz valamit az előző mondat témájából. A kapcsolódásnak ez a fajtája a mondatok 90%-ára volt jellemző. Mivel ennek a kapcsolási típusnak a lényege az ismétlődés, az iskolában gyakran felesleges szóismétlésnek fogják fel, ezért tűzzel-vassal irtani igyekeznek. Ilyen és ehhez hasonló esetekről van szó:

„... Az iskolával *bábszínházba* mentünk. A *bábszínház* Tabon volt, és annak örültem, hogy busszal utazhatok...”

(Sz. M. 3. o. Karád)

„... Egyszer csak a Mikulás panaszkodni kezdett a krampusznak, hogy *ez meg ez a gyerek nagyon rossz. A rossz gyerekek* meg visítottak, mert féltek a krampusztól, mert fekete volt...”

(T. M. 3. o. Kaposvár)

Az elsőként idézett példában nyilvánvaló, hogy a „*bábszínházba*” szó a téma része. Ezt mutatja egyfelől az, hogy névelő nélkül szerepel, másfelől az állítmányt megelőző hangsúlyos helyzete határozóként. Ismétlése nem tekinthető feleslegesnek, mert ott már témaként – a mondatban alanyként és határozott névelővel – tér vissza, és így biztosítja a szöveg folyamatosságát. Némiképp más a helyzet a második példában. Itt ugyanis a fogalmazás írója nemcsak a témából ismételi, hanem a témából is a „gyerekek” részt. Formailag kárhóztatható volna ez az ismétlés, de „szabályosan” tömörítve és ismételve sem lenne szorosabb a kohézió a mondatok között, tehát nem feltétlenül szükséges törölni a fogalmazásból. Egészen más a helyzet az ilyen esetekben:

„Laci bátyámmal egyik vasárnap Balatonfenyvesre mentünk kirándulni... *Laci bátyám* jegyet váltott... *Laci bátyám* mindig megfogta a lábomat és behúzott hátra...”

(B. V. 3. o. Berzence)

Itt ugyan nem szomszédos mondatokban, de feleslegesen ismétlődik az előző mondatok témájából ugyancsak témaként az aláhúzott rész. Ezt valóban helyettesíteni lehet szinonimával, s akkor stilisztikai szempontból is változatosabb lesz a szöveg.

2. A fogalmazásokban előfordult a lineáris kapcsolásnak olyan típusa is, amely a *gondolati vagy tartalmi átfedésben* jelentkezett. Ez is ismétlődésen alapul, de a lényege nem a téma-réma változásában van, hanem abban, hogy az előzőekben egyszer már szerepeltetett dologgal, személlyel stb. kapcsolatban kiegészítő információt ad a szerző, ezért ismételi meg valamit. Ez figyelhető meg az alábbi fogalmazásrészletben:

„... Aztán elmesélte, hogy már más városban is járt, de ott nem voltak szépen kitisztítva a *csizmácskák*. Megláttam, hogy tinálatok nagyon szépek a *csizmák*, ezért előjött ide, hogy megajándékozzalak benneteket...”

(T. M. 3. o. Kaposvár)

Itt az ismétlődést a koherencia szempontjából indokoltak érzem. Nincs téma-réma változás, de a gondolatmenetben a csizmákkal összefüggésben új, kiegészítő információt kapunk: a szép csizmákat jutalmazni jött a Télapó.

Ebben az esetben egymást követő mondatokban fordult elő a tartalmi átfedésnek a típusa, legtöbbször azonban távolabbi mondatok között figyelhető meg.

„... Ebesen voltam a *nagypapámnál*. Ez azért is nagy esemény volt számomra, mert eddig csak *karácsonykor* látogattam meg. ... Ebben az évben *karácsonyra* a *nagypapám* jön hozzánk, és már nagyon várom, mert szeretek vele lenni.”

(S. L. 3. o. Somogyudvarhely)

Az idézett részlet második és utolsó mondata között a szerző elmeséli, mi minden történt vele azon az emlékezetes nyáron Ebesen. A karácsony és nagypapa szavak ismétlődését itt is az indokolta, hogy a fogalmazás írója kiegészíti az olvasó eddigi ismereteit, és a szöveg folytonosságát az ismétlés révén teremti meg.

A lineáris kapcsolódásnak ez a formája a mondatok 10<sup>0</sup>/o-ára jellemző a vizsgált fogalmazásokban. A két osztály esetében lényeges eltérést nem találtam – a különbség mindössze 2<sup>0</sup>/o volt az első típusban a harmadikosok javára, s ezt elhanyagolhatónak vélem.

3. A negyedikesek fogalmazásai közül kettőben találkoztam *szemantikai ismétlődésen alapuló párbuzamos kapcsolással*, melyet szövegstilisztikai szempontból igen értékesnek tartok ebben az életkorban. Az egyik lírai hangvételű fogalmazás, amely a nyári élményekről szól, így kezdődik:

„Elszálltak a fecskék és a gólyák, és velük együtt *szálltak el* az én gondtalan, vidám napjaim. Szeretek járni iskolába, de *még jobban szeretek* emlékezni a nyári szünidő izgalmaira. Ezeket mesélem most el...”

(H. B. 4. o. Kaposvár)

ÖSSZEGEZVE a lineáris kohézió érvényesülésére vonatkozó elemzés eredményeit, a következőket állapíthattam meg:

1. Ha a kohéziót struktúráként értelmezzük, akkor a vizsgált életkorban a bevezetés-tárgyalás-befejezés tartalmi egymásra következőzése is lineáris összetartó erőként fogható fel.

2. A szorosabban értelmezett *lineáris kohéziót* a *gondolatmenet egyenessége önmagában is képes megteremteni*.

3. Értékesebbek azonban azok a szövegek, amelyekben a lineáris kohézió megteremtésében a gondolatmenet megszakítatlansága és előremozgása is fellelhető.

4. A mondatok közötti *lineáris kapcsolat* már *ebben az életkorban sem egyenmű*, de a legnagyobb gyakorisággal a téma-réma változásán alapuló láncszerű kapcsolódás fordul elő.

#### *A globális kohézió és megjelenési formái a tanulók elbeszéléseiben*

A globális kohézió Nagy Ferenc megfogalmazásában egy vagy több szöveg egészére utal. Ha egy szövegegészben gondolkodunk, nyilvánvaló, hogy a kohézióknak ez a fajtája tartja össze a szöveg makroszerkezeti egységeit, tehát nemcsak mondatok közötti, hanem bekezdések, tömbök fölötti összefüggést jelölünk meg ezzel a fogalommal. Amennyiben továbbra is elfogadjuk a kohézió struktúráként történő értelmezését, azt is mondhatjuk, hogy a globális kohézió nem más, mint a szöveg makroszerkezeti egységei között lévő összefüggés, mely az említett szerkezeti egységeknek a szöveg kommunikációs funkciójából származó gondolati-tartalmi összetartozása és egymáshoz való viszonya.

*Makroszerkezeti egységeknek* a vizsgált életkorban a *bevezetést*, a *tárgyalást* és a *befejezést* tekintjük. Ezeknek a fenti értelemben vett kapcsolatát a közlés szempontjából Baranyai Erzsébeték két logikus vonással jellemezték: *a részek összefüggésével* és a *bevezetés-befejezés konvergenciájával*.<sup>5</sup> Mivel a fogalmazásokat eddig is a kommunikációban betöltött szerep függvényében vizsgáltam, a makroszerkezeti egységek egymáshoz

való viszonyának elemzése előtt azt kellett tisztáznom, *mi lehet a funkciója az egyes részeknek a közlés céljából készült elbeszélő fogalmazásokban.*

A bevezetés lehet: 1. a tárgyalás *tartalmi előkészítése* (pl. a téma leszűkítésével, az olvasó érdeklődésének felkeltésével vagy figyelmének irányításával). 2. a tárgyalás *tartalmi kiegészítése* az előzmények, a helyszín, a szereplők stb. bemutatásával. A tárgyalás feladata az események részletes vagy kevésbé részletező ismertetése – attól függően, hogy az olvasó mennyit ismerhet előzetesen belőle. A befejezés pedig: 1. az akciót követő helyzet, *következmény* felvillantása, vagy 2. *vélemény, állásfoglalás* megfogalmazása, az eseményekkel kapcsolatban.

Ezek alapján az említett két logikus vonást a 3–4. osztályosok elbeszéléseiben a következőképpen értelmeztem:

A részek összefüggése azt jelenti, hogy a bevezetés a történcs előkészítést, a tárgyalás magát az eseményt, a befejezés pedig annak lezárását tartalmazza. Tehát a bevezetés nyitott a tárgyalás felé, a befejezés pedig a tárgyalásból következik, hiszen *a szerkezeti egységek tartalmi-gondolati kapcsolatban vannak egymással.* Ha ez nem így van, megbomlik a szöveg összetartó ereje, a kohézió.

A konvergencia is a makroszerkezeti egységek tartalmi összefüggésén alapul. A bevezetés részben utal a témára, részben indítékot ad annak részletezéséhez, vagyis clindítja a mondanivaló kifejtésének egyirányú folyamatát. Ezzel szemben a befejezés nyugvóponttra juttatja – és rendszerint általánosító formában lezárja – a tárgyalásban kifejtett gondolatokat. *A bevezetésnek és a befejezésnek ezt a tárgyalás egyirányú mozgását ellensúlyozó, a mondanivaló keretbe foglaló sajátosságát tekintem konvergenciának.*

Mindezek alapján könnyen belátható, hogy a részek összefüggése és konvergenciája a fogalmazásoknak a szerkesztés révén keletkező minőségi jegyei, tehát szövegkonstrukciós sajátosságok. Ugyanakkor a szöveg struktúrájában a makroszerkezeti egységek tartalmi összetartozásán alapulnak, a szövegben *mondatok fölötti összetartó erő* képviselnek, azaz *e két logikus vonás az adott életkorban a globális kohézió egyik megjelenési formája.* Ezt az is megerősíti, hogy ha az egyidejű vagy visszapillantó elbeszéléstechnikán alapuló fogalmazás bevezetését és befejezését felcseréljük, akkor a szöveg szövegsége vagy teljesen megszűnik, vagy erősen kétségbe vonható. Az egyes részekben belül továbbra is működik az összetartó erő, tehát a mondatok közötti kisebb hatósugarú lineáris koherencia, de a részek közötti összefüggés megbomlik, vagyis a globális kohézió nem érvényesül.

Ez azonban nem mindig derül ki ennyire egyértelműen, mert a 3–4. osztályosok fogalmazásai-ban *a globális kohézió más formában is érvényesül, mégpedig a relevanciában.* A relevancia követelménye azt fejezi ki, hogy a fogalmazás a címben megjelölt témáról szól. „A szöveg témája tehát olyan szempont, viszonyítási pont, amelyre a szöveg egyes mondatai vonatkoztathatók...”, ezáltal lehet a szöveg koherenssé” – írja Bánréti Zoltán. A szempont a szövegepitkezésben című munkájában.<sup>6</sup> A relevancia vizsgálatok azt tapasztaltam, hogy az elbeszélő fogalmazási műfajban a Somogy megyei gyerekeknek a relevancia teljes hiánya fordul elő, tehát a cím címkefunkciójának – mint a globális kohézió ismertebb formájának – érvényesülése a fogalmazásokat szövegszerűvé és koherenssé tette. Kisebb-nagyobb zökkenők ugyan mutatkoznak a tématarthatásban, de ezek nem számottevőek.

### *A részek összefüggése a fogalmazásokban*

A bevezetés és a befejezés korábban ismertetett funkciói közül az általam vizsgált fogalmazásokban a következő típusok fordultak elő:

A bevezetés 1. a tárgyalás tartalmi kiegészítése az esemény közvetlen előzményinek bemutatása révén, 2. a téma leszűkítése, 3. a tárgyalás tartalmi előkészítése. 4. Nincs semmilyen bevezetés.

A második típusba olyan bevezetéseket soroltam, amelyek – többnyire a fő részben elmondott történet helyszínének megnevezésével – az élmények közül kijelölik azt az egyet, amelyet a tárgyalásban részletezni fog a dolgozatíró. A harmadik típusban olyan bevezetések szerepelnek, amelyek nem a kronológiai előzményt tartalmazzák, hanem távolabbat, és a szerző általánosságban, esetleg szélesebb körű összefüggés felvillantásával hangulatilag próbálja előkészíteni a fő rész tartalmát. Az ilyen bevezetés meglehetősen nehéz feladat ebben az életkorban, mert a történetet statikus helyzetfestéssel kell indí-

tani, és ismerni kell azokat a nyelvi formákat is, amelyek erre alkalmasak. Pszichológiai szempontból pedig az élmények feltolulása is akadályozza, hogy igazán jó megoldások születessenek ebben a típusban. Az effajta bevezetéseket sutaságuk ellenére is fejlettebb és értékesebb formáknak tekintem a kronológiai keretezésnél.

Az élmények áradása idézheti elő azt is, hogy – főleg a 3. osztályban – sok a bevezetés nélküli fogalmazás.

Íme néhány példa a típusok sorrendjében:

1. típus: „Október 22-én reggel az iskolánál gyülekeztünk. Kirándulni mentünk a Sagarba.”  
(V. I. 3. o. Szőlád)

„Egyik nap az édesanyám összepakolta a ruhánkat, és azt mondta, hogy elmegyünk kirándulni.”  
(K. Cs. 4. o. Boronka)

2. típus: „Nekem a legnagyobb élményem egy dunaúvárosi utazás volt, amikor meglátogattuk a rokonokat.”  
(Gy. L. 3. o. Barcs)

„A nyáron elmentem Szegedre. Laci bátyám szívesen fogadott.”  
(N. T. 4. o. Ihárosberény)

3. típus: „Tél volt. Amikor lehullott a hó, mindenki örült. Előkerültek a korcsolyák és a kis szánkók.”  
(K. I. 3. o. Szőlád)

„Nyár elején elhatároztuk a szüleimmel, hogy elmegyünk az Északi-középhegységbe. Eriől a kalandos utazásról fogok most mesélni.”  
(H. A. 4. o. Kaposvár)

4. típus: „Kiráktuk a cipőnket az ajtó elé. Végre megjött a várva várt Télapó. Ennekem egy könyvet hozott.”  
(H. M. 3. o. Barcs)

Az eredmények a számok tükrében a következők voltak:

	3. osztály	4. osztály
1. A bevezetés a tárgyalás tartalmi kiegészítése	71%	82%
2. A téma leszűkítése	6%	8%
3. A tárgyalás előkészítése	3%	6%
4. Nincs bevezetés	20%	4%

Az első típusban – mint a táblázatból leolvasható – elég jelentős növekedés mutatkozik a negyedik osztályban, ugyanakkor, számottevően csökken a bevezetés nélküli fogalmazások aránya. Ennek magyarázatát abban látom, hogy a fogalmazás hármastagolása a 4. osztályban tananyag. A tantervi útmutatások pedig egyértelműen az előzmény-esemény-következmény szerkezetet sugallják. Az anyaggyűjtés idejére mind a tagolásban, mind a bevezetés tárgyalást kiegészítő funkciójának megvalósításában némi jártasságra tettek szert a tanulók.

A befejezések vizsgálatakor a következő típusokat figyeltem meg: 1. a befejezés a tárgyalásban ismertetett esemény utolsó mozzanata, 2. a következmény felvillantása, 3. valamilyen állásfoglalás, általános reflexió az eseményekkel kapcsolatban. 4. Nincs befejezés.

Az első típus a szoros kronológiai sorrendet követő fogalmazásokban fordult elő, tehát akkor, amikor a bevezetés a tárgyalás tartalmi kiegészítője volt. Különösen szem-

betűnő volt azokban a fogalmazásokban, amelyek egy nap történetét, a kisdobos-vetélkedőt vagy a Télapó-ünnepélyt tartalmazták. Itt természetes módon különült el a tárgyalástól az esti hazatérésnek, az eredményhirdetésnek és a Télapó búcsúzásának, ígéretének leírása, mint akciót lezáró mozzanat a befejezésben. A második típusba olyan befejezéseket soroltam, amelyek a kirándulásról történő otthoni beszámolót vagy a kapott ajándékokkal való ismerkedés és játék leírását tartalmazták. A harmadik típusban pedig többnyire óhajokat és véleményeket megfogalmazó befejezések szerepelnek. Néhány példa:

1. típus: „Észre sem vettük, hogy beesteledett. A tanár néni szólt, és mi gyorsan összeszedtük a cuccokat, és boldogan indultunk haza.”

(Sz. B. 3. o. Gölle)

„A Mikulás elbúcsúzott, és megígérte, hogy jövőre is eljön, ha jók leszünk.”

(O. M. 4. o. Mosdós)

2. típus: „Este fáradtan értem haza, és boldogan meséltem el szüleimnek élményeimet.”

(V. M. 3. o. Szőlád)

„Másnap délelőtt el is kezdtem olvasni a könyvet. Délután még apukámmal és az öcsivel sokat játszottam a villanyvonattal.”

(T. P. 4. o. Mágocs)

3. típus: „Nagyon jó volt az üdülőben, és máskor is szeretnék elmenni.”

(H. T. 3. o. Berzence)

„Nagyon kellemes és hasznos volt ez az utazás. Olyan jó lenne, ha mindig együtt lenne a család.”

(I. Cs. 4. o. Siófok)

A negyedik típusba tartozó fogalmazásokból nem idézek. Ezek többsége olyan, amely mondat közben szakad meg, tehát a befejezetlenség oka valószínűleg nem csupán fogalmazástechnikai járatlanságban rejlik, hanem vagy az írás vagy a gondolkodás lassúságában, s ezért a 45 perc nem volt elegendő a tanulóknak a munkához.

Az eredmények számszerű alakulását a táblázat mutatja:

	3. osztály	4. osztály
1. A befejezés az esemény utolsó mozzanata	14 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	13 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>
2. A következmény	9 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	10 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>
3. Állásfoglalás, reflexió	64 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	67 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>
4. Nincs befejezés	13 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	10 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>

Amint a táblázatból jól leolvasható, a 3–4. osztályosok fogalmazásaiban leggyakrabban a harmadik befejezési típus fordul elő. Ez végeredményben lélektani szempontból természetes is, hiszen a tárgyalásban ismertett eseményekhez valamilyen módon viszonyul a személyiség, és ezt olvasójával is meg akarja ismertetni. A közlés tudatával, a közlő magatartás felvételével ez a szándék szorosan összefügg. Mivel ebben a befejezési formában több az általánosító tendencia, mint az első kettőben, és a nyelvi megformálás szempontjából is nehezebb ezen a módon az összefüggés elvét érvényesíteni, és értékesebb megoldási módnak tartom az első kettőnél.

Az első típusban a befejezésnek a tárgyalástól történő elválasztása inkább formai, mint tartalmi tagolásnak számít. A második típust pedig – az előzmény – következmény szerkezetet – kissé sematikusnak érzem, mert benne kevésbé jut kifejezésre a fogalmazó személyisége.

**ÖSSZEFOGLALÓAN** az összefüggés elvének érvényesüléséről a következőket állapíthattam meg:

1. A 3–4. osztályos tanulók többsége a részek összefüggése révén is képes koherens szöveg alkotására.

2. Azokban a fogalmazásokban, amelyekből a bevezetés vagy a befejezés hiányzik, a relevancia, a témataartás a globális koherencia megteremtésének eszköze.

3. A bevezetés és a befejezés – bármelyik funkciót tölti be a fogalmazásban – első sorban tartalmi-gondolati összefüggésben van a fő résszel. A bevezetés elindítja, a befejezés lezárja valamilyen módon a gondolatsort. A fogalmazások befejezésében nagyobb arányban fordul elő az érettebbnek minősíthető megoldási forma, mint a bevezetésekben.

Ennek tanításmetodikai okai vannak. Mindenekelőtt az, hogy a tantervi előírások értelmében 3. osztályban csak a fogalmazás befejező mondatát kellett az anyaggyűjtés idején – és azt megelőzően – tudatosítani. A hármas tagolás, és benne a bevezetés tartalmi-formai sajátosságai csak negyedikben kerültek elő. Tehát a befejezés elsajátítására lényegesen több idő volt. A másik – és a talán a jövőre nézve lényegesebb – ok az, hogy a dolgozatíró a bevezetés megfogalmazásakor igen sajátos helyzetben van. A fogalmazás címének, tárgyának ismeretében egy még testetlen, nyelvi formát nem öltött fejtegetést, gondolatsort kell előkészítenie a bevezetésben az olvasó számára. És ez 8–10 éves korban bizony nagyon nehéz feladat. Talán jobb eredményeket hozna, ha a bevezetés írásának gyakorlását külön végeztetnék a tanítók, mégpedig előre megadott tárgyalási részekhez, esetleg tárgyalás-befejezésből álló szövegekhez.

### *A konvergencia a fogalmazásokban*

Dolgozatom előbbi részében már értelmeztem a konvergenciát. A részek összefüggésének elemzése után ez a megfogalmazás némileg *kiegészítésre* szorul. Nevezetesen a következőkben:

1. A konvergencia az elemzés tanulságai szerint „azon fordul meg, hogy azt a beállítást, amelyet a bevezetés a téma tárgyalási módjára nézve ad, a befejezés fenntartja vagy megmáskítja-e”.<sup>7</sup>

2. Lényegében ebből következik, hogy a konvergencia a részek összefüggésére épülő logikus vonása a közlő fogalmazásoknak.

3. S nem pusztán a részek tartalmi összetartozásából fakadhat, hanem szerkesztési fogásból is, mellyel ügyesen keretbe foglalható a mondanivaló. Ez pedig a konvergencia szövegkonstrukció sajátossága jellegét még jobban megerősíti.

A 3–4. osztályos tanulók fogalmazásaiban a bevezetés-befejezés *keretbe foglaló sajátossága* legjobban azokban a fogalmazásokban érezhető, amelyekben a *kronológiai* keretezés valósult meg. Ezekben az esetekben ugyanis a két szélső szerkezeti egység az időbeliség révén nemcsak tartalmilag, hanem logikailag is összefogja a tárgyalásban ismertetett eseményeket. Az este-reggel, indulás-megérkezés, a verseny, ünnepély stb. kezdete – vége felépítésű fogalmazások írói a legegyszerűbb szerkesztési fogást alkalmazták, amit valójában maga a téma is sugallt. Ez a fogalmazások 23%-ában érvényesült mind 3.-ban, mind 4.-ben. (Ide olyan fogalmazásokat soroltam, amelyeknek bevezetése az esemény közvetlen előzményét – némely esetben épp az akció kezdő pillanatát –, a befejezésük pedig az esemény utolsó mozzanatát vagy az esemény szorosabban vett következményét tartalmazták.)

A szélső részek konvergenciáját nem lehetett minősíteni azokban a fogalmazásokban, amelyeknek bevezetése vagy befejezése, esetleg mindkettő hiányzott. Az ilyen fogalmazások aránya 3.-ban 33%, 4.-ben 14% volt.

A fogalmazások 44, illetve 63%-ában a bevezetés-befejezés összehajlása nem mutatkozott annyira egyértelműnek, mint a fentebb vázolt esetben. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy ezek a fogalmazások a koherencia szempontjából nem megfelelőek. Itt arról van szó, a bevezetés-befejezés tárgyi, tartalmi megfelelése többnyire *divergens*.



Különösen akkor feltűnő ez, ha a fogalmazás bevezetése az előzményt tartalmazza, a befejezése pedig valamilyen általános reflexiót. A bevezetés ugyanis ilyenkor épp azt az általánosító mozzanatot nélkülözi, ami a befejezésben erőnyé a fogalmazásnak, ezért nem érzem igazán összehajlónak e két szerkezeti egységet. De fordítva is előfordult néhány fogalmazásban: a befejezésből hiányzott az általánosító törekvés. Mindössze két példát idézek:

„Az egyik osztálytársam anyukája meghívta az egész osztályt ibolyaszedésre. Vasárnap ebéd után a Katiéknál gyülekeztünk...

Nagyon jól éreztem magam, mert anyukám is örült, mikor hazaértem.”

(V. M. 3. o. Öreglak)

„A nyári szünidőből két hétre emlékszek vissza szívesen, amikor Bulgáriában voltunk. Nagyon kalandos volt. ...

Mindenütt jó, de legjobb otthon.”

(A. Á. 4. o. Nagytád)

Mindkét idézett példában jól érzékelhető, hogy a bevezetés és a befejezés nem mutatnak tartalmi megfeleléseket. Az első példában a két szélső szerkezeti egység keretezi ugyan a történetet, de tartalmi-gondolati összefüggés nincs köztük, vagy csak nagyon távoli. Még szembetűnőbb a divergencia a második példában, pedig a befejezés a tárgyalásból logikusan következik. A középső rész utolsó mondataiban ugyanis éppen egy kellemetlen epizódot említ a dolgozatíró, s ehhez az összefüggés elve alapján jól illeszkedik a befejezés, a bevezetés tartalmának viszont ellent mond, ezért itt a szélső részek keretező jellege sem érvényesül.

ÖSSZEFOGLALVA a konvergencia vizsgálatának tapasztalatait, a következőket állapítottam meg:

1. Annak ellenére, hogy a konvergencia a részek összefüggésének elvére épül, a 3–4. osztályos tanulók ez utóbbiban jobb eredményeket értek el, és igényesebb, értékesebb megoldási próbálkozásokkal is inkább ott találkozhatunk. A konvergenciát a legegyszerűbb szerkesztési fogás alkalmazásával tudták biztosítani a tanulók – és ezt is az anyaggyűjtésben részt vevők alig negyede.

2. A részek összefüggésének megteremtését fejlettebb módon megoldók többségének fogalmazásában a bevezetés-befejezés divergens. S ez mindenképpen arra figyelmeztet, hogy módosítani kell a tanítási módszereket. Megfelelő gyakorlatok végeztetésével ez a szövegkonstrukciós sajátosság is tanítható 8–10 éves korban.

ÖSSZEGEZVE a koherenciával összefüggésben leírtakat, a következőket állapíthattam meg:

1. Ha elfogadjuk a kohézió struktúráként történő értelmezését, akkor azt tapasztalhatjuk, hogy a *lineáris koherencia* a 3–4. osztályosok fogalmazásaiban a gondolatmenet egyenessége, megszakítatlansága és előremozgása által érvényesül. A mondatok egymáshoz kapcsolódásában a leggyakoribb a láncszerű kapcsolódás. Mindez megerősíti azt a feltételezést, hogy az említett logikus vonások szövegkonstrukciós sajátosságok.

2. A *globális kohéziót megteremtheti a relevancia is*, mely a cím címkefunkciója révén válhat mondatok fölötti összetartó erővé. Jól érzékelhető ez azokban a nem teljes szövegekben, amelyből a két szélső szerkezeti rész egyike – vagy mindkettő – hiányzott.

3. A globális kohézió másrészt a *részek összefüggésének elvében és a konvergenciában* is megvalósulhat. E két logikus vonás közül a 3–4. osztályosok fogalmazásaiban a részek összefüggése mutatkozott eredményesebben működő kohéziós tényezőnek, a konvergencia viszont csak a dolgozatok alig negyedében.

4. A tapasztalt hibák – mint a lineáris kohézió ellen működő hézagosság, a globális koherenciát sértő divergencia a bevezetés-befejezés esetében stb. – *tanításmódszertani okokra* is visszavezethetők.

- [1] Vö. Honti M.–Jobbágyiné András K.: Magyar nyelv I. o. Tankönyvkiadó, Bp., 1979. 73. o.
- [2] Vö. Deme László: A szövegség és a szövegegység néhány jellemzője. In: Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből. Tankönyvkiadó, Bp., 1983. 32–33. o.
- [3] Károly Sándor: A szöveg és a jelentés szerepe a kommunikációs szemléletű nyelvészeti törekvéseinkben. In: Szövegtan a kutatásban és az oktatásban. Kaposvár, 1979. 24. o.
- [4] Vö. Nagy Ferenc: A szövegkohézióról. In: Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből. Tankönyvkiadó, Bp., 1983. 231–238. o.
- [5] Vö. Baranyai Erzsébet–Lénárt Edit: Az írásbeli közlés gondolkodásélektani vonásai. Akadémiai Kiadó, Bp., 1959. 81–100. o.
- [6] Bánréti Zoltán: A szempont a szövegépítkezésben. In: A szövegtan a kutatásban és az oktatásban. Kaposvár, 1979. 77. o.
- [7] Baranyai–Lénárt i. m. 95. o.

WODALA JÁNOSNÉ DR.  
Szeged

## Egy kétnyelvű, magyar-angol gyermek olvasás-tanulása

Fiam, Márk, természetes, kiegyensúlyozott, kétnyelvű gyermeknek tekinthető. 1976. május 11-én született Magyarországon, és születésétől fogva angol nyelvet hallott, később ezen a nyelven is kezdett beszélni otthon. Otthonon kívül mindenkitől magyar szót hall: iskolatársaitól és tanáraitól. Iskolakezdés előtt viszonylag kevés nyelvi interferencia fordult elő beszédében, bár néhány strukturális és lexikális interferencia-jelenséget, nyilvánvalóan magyar hatást, észleltem angol beszédében az óvódában töltött három éve alatt. Például ilyeneket mondott: *We used to do that in nursery school*, amin azt értette, hogy „We do that school”, azaz, „Ezt szoktuk az óvódában csinálni”. Más alkalommal, kijelentette, hogy *Barney's csámcsoogging*, „Barney (az öccse) zajosan eszik”, tehát itt angol grammatikai morfémát csatolt a magyar ígéhez.

Az olvasás elsajátításának folyamatát azért kezdtem el Márknál tanulmányozni, hogy megfigyeljem, mi történik, amikor egy kétnyelvű gyerek mindkét nyelven tanul olvasni. Ebben a cikkemben csak néhány megfigyelésem közreadására van lehetőség (részletesebben ld. Wodala 1984)..

Az olvasás elsajátításának tanulmányozása meglehetősen úttörőjellegű, mivel e-ideig nem találkoztam olyan munkával, amely egyéni kiegyensúlyozott kétnyelvű gyermek olvasástanulásával foglalkozott volna. Sok tanulmány tárgya a bilingvis gyermekek beszédfejlődése. (Leopold 1930–50, Weinreich 1954; Haugen 1956).

Söderbergh (1971) érdekesen számol be arról, hogyan tanult meg egynyelvű leánya svédül olvasni, körülbelül 2 és fél éves korában. Több munka foglalkozik a kétnyelvű olvasástanulással, a legtöbb tanulmány a USA-beli nemzetiségi csoportokkal foglalkozik, ezek viszont hátrányos helyzetben vannak, mert iskolakezdéskor angolul kell olvasni tanulniuk, nem pedig anyanyelvükön (Ånderссon 1976, Cohen 1979, Kaminsky 1976). Ezek semelyike nem egyezik Márk helyzetével, mivel ő mind angolul, mind magyarul

egyformán jól beszélt iskolakezdekő, semmiképpen nem jelentett számára hátrányt az, hogy kétnyelvű volt.

Márk 6 éves három hónapos korában kezdett iskolába járni, én azonban 13 hónappal az iskolakezdés előtt kezdtem vele az olvasást angolul, alapjában a *Look-and-Say* (nézd és mondd) módszert használtam. Az idioszinkretikus helyesírás miatt angolul nehezebb olvasni mint magyarul, azt viszont mindenképpen el akartam kerülni, hogy az iskolakezdés stresszével egyidőben újfajta tevékenységet kelljen végeznie a gyereknek angolul, ezért kezdtem az angol olvasástanítást korábban.

Márk meglehetősen lassan haladt. Az olvasási gyakorlatok rövidsége, szétszórtsága miatt – általában az óvodai nap végén jutottunk hozzá –, valamint az olvasástanítási gyakorlatlanságom következtében 8 hónapnak is el kellett telnie, míg hajlandóságot mutatott a spontán szóanalízisre.

Márk olvasástanulásának első 8 hónapja alatt a *Look-and-Say*-módszer szerint olvasni tanuló gyermek tipikus példáját mutatta. Segítség nélkül sikeresen olvasott 38 szót. Gyakran úgy, hogy már előzőleg olvasott formát használt segítségül, pl. *eats*-et, az „eat” – alapján, *boys*-t a „boy” – alapján. Ez a fajta extrapoláció nem mindig volt sikeres, és úgy tűnt, gyakran annak köszönhető, hogy az eredeti alakot könnyen előkereste emlékezetéből. A „boy” első olvasása után majdnem mindig visszaemlékezett, de például a „want” szót – valószínűen az [a] hang szokásostól eltérő ejtése miatt – egészen a 15. előfordulásig nem tudta segítség nélkül elolvasni, így nem meglepő, hogy sikertelen volt a „wants” olvasata is. Előfordult, hogy a szöveget kísérő képet hívta segítségül, pl. a *boat*, *apple* szavak esetében. Ebben a stádiumban csupán két félreolvasás történt, főleg azért, mert inkább megvárta, amíg segíték, semmint, hogy megkockáztassa, hogy hibát követ el. Nagyon hiányzott belőle az önbizalom, ami az olvasást illeti. Ennek okát izolált állapotában látom: egyik osztálytársa sem tanult angolul olvasni, és csupán egyetlen, egy évvel fiatalabb barátja volt, aki beszélt angolul.

Ebben a stádiumban a kontextus nem tűnt számára fontosnak, bár az összes szó félreolvasata legtöbbször beillett a kontextusba, ez az arány 6:1 volt. Márk nyilvánvalóan rájött arra, hogy amit olvas, értelmes kell, hogy legyen.

Olyan szavakat kevert össze, amelyekben ugyanazon betűk fordultak elő, és rendszerint akkor, ha ezek kezdőbetűk voltak, tehát pl. a „come” és „can”, „bog” és „big” szavakat egyformának olvasta. Vitatható, vajon összekeverte-e az „o”-t az „a”-val, vagy az „y”-t a „g”-vel, de az olvasásnak ebben a stádiumában nem tűnik valószínűnek, hogy Márk olyan szószegmentálási képességgel rendelkezett, hogy egyes betűket figyelembe vett volna. Inkább a szókép keltette benyomás alapján tippelt a szóra, rendszerint az első betűvel, éppen úgy, ahogy ezt a *Look-and-Say* olvasás javasolja.

Az iskolakezdekésig fennmaradó 5 hónap során Márk olvasásmódja figyelemre méltó változásokat ment át. Az első az volt, hogy analizálni kezdte a szavakat. Elemzése rendszerint az első betűvel vagy betűkapcsolattal kezdődött, később haladt a szó vége felé, pl. a „first”-öt úgy olvasta, hogy [f,i,r,s,t], majd [f a r s t]. Azonban nem tudott mindig rájönni a szó egészére. Pl. a „name” esetében [n, x m, e], miután annak elemeit elolvasta, nem tudta összekapcsolni az egyes elemeket. A szóelemek szóegésszé való összeolvasása még akkor is nehéz az angolban a gyermek számára, ha azt a szót egyébként jól ismeri. Bár az olyan nyilvánvalóan rejtélyes szavakat, mint amilyenek az „ough”-végződést tartalmazó szavak, a kezdők számára készült könyvek nem tartalmazzák, azonban lehetetlen lenne csupa problémamentes szóból érdekes történeteket írni, mint láttuk, még a szóvégi néma „e” módosító hatása is nehéz.

Márk néha kihagyott betűket, vagy megváltoztatta sorrendjüket. Pl. a „dance” szót [a]-ként olvasta, később [da] lett belőle, mielőtt segítséggel helyesen olvasta volna ki. Ez azt mutatja, hogy volt bizonyos fogalma a szóanalízisről, de megközelítésmódja még

nem tökéletes, amit az is bizonyít, hogy a későbbiek során is összekevert szavakat –, tekintet nélkül hosszúságukra.

A második változás Márk olvasásában a következő volt. Világossá vált, hogy az írott anyag interpretálásában olyasfajta stratégiát igyekezett kiépíteni, amelyet a CLARK házaspár (1977, 59) ír le: a befogadónak bizonyos „elvárási” vannak azt illetően, hogy egy megkezdett mondat feltehetőleg milyen grammatikai struktúrával fog folytatódni egy bizonyos „kulcsszó” után. Ezek olyan módszerek, amelyek segítségével a befogadó a beszédet érthetővé próbálja tenni. A segédigékre vonatkozó stratégiát így írják le: „Ha bármikor találunk is segédigét igeidőben (is, are, was, were, have, can, could stb.) kezdünk bele új igei kifejezésbe (VP)”. Ezt a bizonyos stratégiát azért idéztem, mert segít megmagyarázni, hogy Márk miért olvasta a „The find that one letter is from an old man who is at sea on his boat” mondatot úgy, hogy „... *an old man who is doing* ...” (A mondat magyar fordítása: Úgy látják, hogy az egyik levél egy öregembertől származik, aki kint van a tengeren a hajóján.) Nyilvánvaló, hogy a beszédben az *is* gyakran a folyamatos jelen idő első tagja, így Márk a leírt „is”-t egy ilyen típusú igei kifejezés jelének vette, bár egészen addig egyetlen folyamatos jelen idő sem fordult elő abban az anyagban, amelyet olvasott.

A különböző fajtájú félreolvasások száma nőtt. A sikeresen elolvasott új szavak aránya megegyezett a sikertelenül elolvasottakéval. Ez három tényező megjelenésére mutat: 1. Az anyag, amelyet olvasott, nehezebb volt. 2. Márk bátrabb lett, és segítségem nélkül is kísérletet tett új szavak kiolvasására. 3. Szabályokat kezdett keresni az olvasásban, hasonlóan ahhoz, ahogy gyerekek a gyerekek általában hipotéziseket állítanak fel a beszédben, majd ezeket próbálják a gyakorlatban, a siker és kudarc aránya is ugyanolyan volt, mint a beszédben.

Az előforduló félreolvasások továbbra is nyelvtanilag 2:1 arányban elfogadhatóak voltak. Az azonos betűkből álló szavakat Márk továbbra is hajlamos volt összekeverni úgy, hogy rendszerint a feltételezett és a valódi szó első betűje volt azonos, néha azonban más betűk azonossága is megzavarta. A *good* szó olvasása „long” helyett példázza, hogy az egyes betűk látható jelenléte befolyást gyakorolt olvasására, mivel a „g”-grafémát nem is ejtjük ki külön a „long” szóban.

Néhány esetben a félreolvasás egyszerűen abból eredt, hogy Márk a betűk alakját keverte össze, főleg az olyanokét, mint a „d”, „b”, „g”, tehát a kerekhasú, farkincás betűkét.

[z]-t mondott, mikor a „something” szóval került szembe, de itt tekintetbe kell vennünk, hogy az „s”-t gyakran ejtjük [z]-nek többes számban, vagy egyes szám harmadik személyben. Bonyolultabb ennél a „th” és „h” összekeverése. Mivel a Look-and-Say arra ösztönzi a gyermeket, hogy megkülönböztető jegyeket keressen, úgy tűnik, Márk a „h”-t a „th” jeleként fogta fel. Ez magyarázza, hogy *there*-t olvasott a „here” helyett.

A magyar hatás Márk olvasásában az iskolakezdés előtt szinte kizárólag az angol beszédben fellelhető kiejtési hibákra korlátozódott, pl. a „something” szót [səmsɪŋ]-nek, a „with” szót [wɪt]-nek olvasta.

A magyar olvasás akkor kezdődött, amikor Márk már a legtöbb betűt könnyen felismerte, és a szavakat analizálni kezdte, azért, hogy leködjölja azokat. Az első iskolai félév alatt, mely kevesebb, mint 4 hónapig, 1982. szeptemberétől decemberéig tartott, folytattam Márk angol olvasásának megfigyelését, és lejegyeztem a magyar olvasásban megtett előmenetelét.

Az iskolai elfoglaltság miatti plusz időkiegészítés következtében Márk mindössze egy további könyvet olvasott el az angol olvasási sorozatból (előzőleg ötöt). Önbizalma és pontossága óriásit fejlődött, amit az mutat, hogy az új szavak félreolvasása 4:1 arányban alulmaradt a helyes első olvasatokkal szemben, és hogy a betűátfedés a tulajdon-

képpen és a feltételezett szavak között félreolvasáskor számottevően nőtt. Betűátfedésen azokat a betűket értem, amelyek mindkét szóban azonosak. Mikor Márk *look*-ot olvasott „like” helyett, két betűátfedés volt, melyek közül az egyik azonos helyen volt. A *here* olvasata „her” helyett három betű átfedését mutatja, de a két szóban nem azonos a betűk száma. Azonban Márk sokkal jobban odafigyelt a leírt betűkre, amely kétségtelen következménye az iskolában gyakorolt betűfonéma-megfelelésnek, mivel én magam nem kezdeményeztem külön fonetikus gyakorlást.

Ez utóbbi nyilvánvalóan pozitív hatás Márk olvasásában, és messze ellensúlyozza a magyar olvasás negatív hatását. Az utóbbin azt értem, hogy Márk úgy olvasta néhány esetben az angol szavakat, mintha magyar szavak lennének, pl. az „all” szót [a:l]-nak, mint a magyar „áll” vagy a „shops” szót [ʃhɒpʃ]-nak olvasta, valamint néha összekevert betűket. Bár a kerekhasú farkincás betűk összetévesztése („b”, „d”, „p” stb.) csökkent, vagy meg is szűnt, a „g” és „y” összekeverése megnőtt, minden bizonnyal a magyar „gy” kétfős betű megjelenése miatt. A magyar olvasásban Márk a „g”-t és „gy”-t egy darabig összekeverte. A kis és nagy „i”-nek az „l”-lel való összekeverése csak addig volt rendszeres az angolban, ameddig az ilyen típusú összekeverések meg nem jelentek a magyarban. Azonos jele volt a nagy „l”-nek és a kis „l”-nek a magyar olvasókönyvében, így ezeket először a magyarban, később az angolban keverte össze. Aztán az összekeveredés eltűnt mindkét nyelvből, ahogy a „g” és „y” összekeverése is.

Érdekes, hogy még ma is, mikor Márk egy szót akar lemásolni, először magyarul olvassa el hangosan azaz magyarul ejti ki a hangokat, azért, hogy biztosabb legyen a helyesírása, azonban nehézség nélkül képes ezután visszatérni a normális angol ki-  
jtséhez.

Ami a magyart illeti, iskolakezdekéskor Márk nemolvasónak volt tekinthető, de alig 4 hónappal később osztályának egyik legjobb olvasójává vált, tanítónője véleménye szerint. Az Olvasni tanulok módszert használták (Romankovics, Tóth, Meixner, 1981), amely a look-and-say-módszert sok fónikus gyakorlattal kombinálja, amely érzésem szerint a magyar olvasás legkézenfekvőbb megközelítése.

Az olvasókönyv mint Márk olvasási anyagának útmutatója mellett következtetéseim levonásához felhasználtam azt is, amit Márktól közvetlenül hallottam, valamint a magyar olvasásáról készített hangfelvételeket is. Általában véve, magyar olvasása pontosabb volt, mint az angol olvasás, azaz, az otthon olvasott szavak közül sikeres-sikertelen új szavak aránya körülbelül 5:1 volt. Nem tudom, az iskolában hogyan olvasta az új szavakat, hogy helyesen olvasta-e őket, vagy nem, hogy milyen segítséget kapott az új szavak megfejtéséhez (a képektől-e, a tanítónőtől, vagy a mellette ülő tanulótól).

Márk magyar olvasási előmenetele az angol mintát követte, de négy hónapba sűrűsödött tizenhét helyett. Volt egy Look-and-Say időszak, melynek során Márk tippelt az új szavakra, amikor is az azonos betűk nagy szerepet játszottak a tévesztésben, pl. *ju-bász*-t olvasott „újság” helyett. Ezt az időszakot analitikus olvasás követte, melynek során a pontosság egyre javult. Mivel Márk már korábban, tehát angol olvasási gyakorlata során rájött arra, hogy a kapcsolt szövegeknek értelmük kell, hogy legyen, félreolvasásai nyelvtanilag többnyire beleillettek a mondatszerkezetbe.

Az új szavak olvasása magyarul néhány szempontból különbözött az angol olvasástól, mivel a magyar erősen szintetikus nyelv, és mert a szóanalízist tanulta az iskolában. Könnyebbnek tűnt Márk számára olyan szavakat olvasni, amelyeknek elemeit korábban már olvasta, pl. *varrta össze* alakot olvasott, miután előzőleg már olvasta az „össze” és a „varr” szavakat, valamint a *favágó*-t a „fa” és a „vág” után. Ez hasonlít ahhoz a jelenséghez, amelyet Söderbergh (1971) jegyzett meg leányával kapcsolatban. Azt azonban, hogy Márk milyen mértékben emlékezett az előzőleg olvasott alakokra, vagy milyen mértékben analizálta az új szavakat, lehetetlen megállapítani.

Kevés nyilvánvaló hatása volt a magyar olvasásban annak, hogy Márk tudott angolul beszélni és olvasni, minden bizonnyal a sokkal intenzívebb magyar olvasási gyakorlat miatt. Azonban az, hogy Márk a magyarban előforduló hasonulási problémákat sokkal könnyebben áthidalta, mint a magyar gyerekek általában, minden valószínűség szerint az angol indirekt hatása volt, hiszen ennek során rájött, hogy az írásban látott elemeket gyakran módosítani kell ahhoz, hogy egy szó úgy hangozzék, ahogyan azt a beszédben kiejtjük. Novemberben a „búsuljunk” szót [bu: ʃsuljunk]-ként olvasta, nem pedig úgy, hogy [bu: ʃujunk], de decemberre már habozás nélkül [kyloemb ʃeɟl-nek] olvasta „a különbség”-et és [dobost]-nak a „dobozt” szót.

A magyar szavak angol kiejtéssel való olvasása elhanyagolható volt. Egy alkalommal a nem megfelelő [r] hangot használta, mikor a „kérte” szót olvasta, és nagyon ritkán összekeverte a [j]-t és az [s]-t, amelyek mindkét ábécében léteznek, de különböző fonémákat jelképeznek.

Összefoglalva megállapíthatom, hogy Márk esetében az olvasási készség egyértelműen transzferábilisnak mutatkozik (ld. Déemer, 1978). Jótékony hatása lett volna azonban Márkra, ha rendszeresebben gyakoroltam volna vele a fonéma-betű-megfelelést, amely létezik az angolban.

Nemcsak Márk esetében, hanem mindazon gyermekek esetében is, akik két nyelven tanulnak olvasni, kétségtelenül jó hatású lenne a két nyelv hasonlóságainak és különbségeinek tárgyalása, a fonéma-betű-korreláció, a hangok kiejtése, valamint az intonáció mint a nyelvtanulás szerves része.

#### IRODALOM

- [1] Andersson, Theodore, "The Bilingual child's right to read", Georgetown University Working Papers on Language and Linguistics, No. 12., pp. 63-72, 1976.
- [2] Clark, H. H. and Clark, E. V., Psychology and Language, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York, 1977.
- [3] Cohen, Bernard H., Models and methods for bilingual education, Teaching Resources Corporation, Hingham, U. S. A., 1979.
- [4] Déemer, Holly Beth, "The transfer of reading skills from first to second language. The report of an experiment with Spanish speakers learning English." ERIC ED 172.532, 1978.
- [5] Haugen, Einar, "The Bilingual Individual" from "Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide" (Publication no. 26 of the American Dialect Society, University, Alabama: Univ. of Al. Press, 1956) pps. 69-86, in Psycholinguistics: A Book of Readings, ed. Saporta, S., Holt, Rinehart and Winston, New York, 1961.
- [6] Kaminsky Sally, "Bilingualism and Learning to Read," in The Bilingual Child: Research and Analysis of existing educational Themes, ed. Simoes, A. Jr., Academic Press, New York, 1976.
- [7] Leopold, Werner F., Speech Development of a Bilingual Child, Evanston, Ill., 1939-50.
- [8] Romankovics, András, Tóth Júlia és Mexiner Ildikó, Olvasni tanulok, Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.
- [9] Söderbergh, Ragnhild, Reading in Early Childhood: A Linguistics Study of a Swedish Preschool Child's Gradual Acquisition of Reading Ability, Almqvist and Wiksell, Stockholm, 1971.
- [10] Weinreich, Uriel, "Languages in Contact" and "Mechanisms and Structural Causes of Interference" from "Languages in Contact (New York: Linguistic Circle of New York, 1954) pps. 1-6, 7-12, 63-70, in Psycholinguistics: A Book of Readings, ed. Saporta, S., Holt, Rinehart and Winston, New York, 1961.
- [11] Wodala, Kathleen A., The development of reading skills in a bilingual child - the initial stages, doktori értekezés, Szeged, 1984.

TAKÁCS GÁBOR  
Budapest

## Néhány lehetőség a motiváció erősítésére a matematika tanításakor

Az általános iskolai matematikatanítás közelmúltban bevezetett új tanterve nemcsak a tananyag tartalmának és szemléletmódjának reformjára irányult-irányul, hanem a tanítási módszerekre is. Nem taníthatunk korszerű matematikát korszerű módszerek nélkül. A tananyag feldolgozásának módszerei közül a jól irányított tanulói tevékenységet indokolt domináns szerephez juttatnunk. Ez akkor is igaz, ha kijelentjük, hogy nincs egyetlen üdvöztető módszer! Minden módszer jó lehet. Nincs legjobb módszer. Csak jó módszerek léteznek. Mindig az a jó módszer, amely a konkrét közösségben az aktuális didaktikai feladat vonatkozásában a legjobb eredményt adja, feltéve, hogy nem sérti a szocialista pedagógia alapvető elveit. A közösség tevékenységének eredménye elválaszthatatlan a pedagógus személyiségétől. Ezért ugyanazon tanulókkal, ugyanazon didaktikai feladat megoldásakor más-más lehet a jó módszer a nevelő szaktudásától, tapasztaltságától, kreativitásától függően.

Pedagógiai hátrányt eredményez a matematikának mint tantárgynak az az általánosan elterjedt értékelése, amely főleg laikusok, gyengén teljesítő tanulók szüleinek részben öngazolást kereső véleményén alapszik. Pedig a tanulók matematikai képességeinek pszichológiai vizsgálataira (1) utalnak, hogy „... nem létezik matematikai antitalentum, valamiféle matematikai vakság. Minden normális és egészséges pszichikumú tanuló képes arra, hogy megfelelő oktatással a matematikaanyagot elsajátítsa, és legalább a középiskolai tantervi anyag követelményeihez szükséges ismereteket és készségeket megszerezze”. Csakhogy, minden tevékenység eredményességére vitathatatlanul hatással van az a tény, hogy önként és örömmel vagy netán kényszerből végzi az ember.

A tanulás, a matematika tanulása is lényegében képességfejlesztés. Viszont a fejlődés alapfeltétele a tevékenykedés (intellektuális értelemben is!). A képességek a megfelelő tevékenységek gyakorlása során alakulnak ki. Ehhez viszont erőfeszítésre van szükség. Tartós erőfeszítés motiváció nélkül elképzelhetetlen. A megfelelő motiváció biztosítása a konkrét tantárgyi ismeretek, az aktuális ismeretanyag feldolgozásához kapcsolható lehetőségek kihasználásánál (bár ez is fontos) sokkal tágabb értelemben fontos. A tanulás korszerű felfogásmódjának jellemző vonása a motivációs-érzelmi szféra fontosságának felismerése. Ugyanis napjainkban már nyilvánvaló, hogy a tanulás eredményessége messzemenően összefügg az iskola és az egyes tantárgyak iránti kötődések, érzelmi-akaratú beállítottságok kialakulásával. A motiváció (a képességek mellett) a tevékenység hatékonyságának legfontosabb tényezője. Meghökentőek azok a különbségek, amelyek a hasonló képességű (szándékos, hogy nem az egyenlő adottságukat hasonlíttom össze), de eltérően motivált tanulók teljesítményszínjeit jellemzik.

A tantárgyhoz való kötődés elválaszthatatlan a szaktanár személyétől. Nehezen ébreszthet lelkesedést a pedagógus, ha ő maga nem lelkesedik. Nyugodtan állíthatom, hogy a következetes igényességgel végzett szaktanári munka a legjobb alap a megfelelő kötődés kialakításához. Különösen, ha a tanári órákon „munka-hangulat” uralkodik. Ha lehet gondolkodni, kérdezni, válaszolni az azonnali osztályzás rémétől mentesen.

Az eredményes képességfejlesztés, tehetséggondozás a következetes igényességgel vezetett tanítási órákon alapszik. Ez az igényesség a tartalmi kérdések mellett a feldolgozás módjára is vonatkozik. Az a mód, ahogy a szaktanár a lényegyet kiemeli, éppen olyan fontos, mint maga a lényeg. Gondoljunk arra, hogy milyen ritka az olyan kisgyerek, aki ne várakozással, értelmi és érzelmi kitárulkozással kezdené általános iskolai tanulmányait. Sajnos, a kezdeti lelkesedés idővel erejét veszti, és ez legtöbbször a pedagógusokon múlik. Ezért különösen fontos volna, hogy pedagóguspályán kizárólag rátermett, hivatástudattal rendelkező személyek dolgozzanak.

Eredményes személyiségfejlesztés megfelelő motiváció nélkül elképzelhetetlen. A motiváció szintentartásának viszont fontos feltétele, hogy a tanulók elegendő sikerélményhez jussanak. Matematikából a tantervi követelményekben rögzített jártasságok, képességek elérése jó néhány számítási feladat megoldását feltételezi, ami a monotonia veszélyével jár. Hiszen a többször ismétlődő tevékenység elveszíti pozitív felszólító jellegét, egyre gyengül a tevékenység jellegéből fakadó motiváció. Ezért a feladatokat és a követelményeket igyekszem úgy differenciálni, hogy minden tanuló megtalálja a felkészültségéhez szükséges, az igény szintjéhez igazodót a feladatsorban. Ez sok munkát igényel a felkészülés során, mert nyilván úgy kell kiválasztani a feladatokat, hogy a gyengébb előmenetelű tanulók által is megoldhatók (egészen pontosan olyanok, amiket ezek a tanulók is meg tudnak oldani), de még jó felkészültségű tanulóktól is erőfeszítést igénylők is legyenek közöttük. Ezt írni (mondani!) sokkal könnyebb, mint csinálni. Különösen azért, mert az egyenlő esély biztosításának nem csak elvi, hanem gyakorlati felrételésnek tartom, hogy minden tanuló számára megadjam a követelmények különböző szinten való teljesítésének lehetőségét. A tehetség kibontakozását gátolná, ha egy korábban gyengébben szerepelt tanulóval szemben csak a régebbi teljesítményének megfelelő szintű követelményt támasztanám.

Nem értek egyet az olyan pedagógiai magatartással, amely minden – akár elvtelen engedékenységgel, liberalizmussal – kíméli tanítványait a kudartól. Mint minden munkavégzés, az iskolai tevékenység is lehetőség a siker, de a sikertelenség megélésére. A sikerek és kudarcok váltakozása egyaránt fontos a tehetség fejlődése szempontjából. A siker fejleszti az önbizalmat. Igaz, hogy a kudarc lehangozhat, jogos vagy jogtalan méltatlankodást válthat ki, de forrása lehet olyan elhatározásnak is, amely nagyobb erőfeszítésre ösztönöz. Így a sikertelenség az akaraterő növeléséhez járul hozzá.

Az eredményes képességfejlesztés gyakorlatától szinte elválaszthatatlan differenciálást (amelyet olyan gyakran és helytelenül szembe állítanak egyesek deklarált társadalmi célkitűzéseikkel, például az egyenlő esély biztosításának elvével) szándékom szerint mindig olyan tevékenységformák előzik meg, amelyek valamennyi tanuló optimális fejlesztését célozzák. Természetesen beleértve ebbe a körbe a gyenge tanulókat is. Ezt úgy értem, hogy még azokról sem mondok le rögtön, akik nyilvánvalóan reménytelenül ostobák.

Tanítványaink megismerési tevékenysége az iskolán, a tanítási órákon kívül is funkcionál. A művelődés, a kultúra birtokbavétele nem szűkíthető le az intézményes fejlesztés negyvenöt percére. Gondoljunk annak veszélyére, ha a gyerekek legfogékonyabb éveikben csak az iskolában tanulnak. Hiszen így a hagyományos oktatási intézmények hatásának és hatástalanságának túlságosan ki lennének szolgáltatva. Nem szabad engednünk, hogy tanítványaink az iskolai tanulást tekintsék a tanulás egyetlen lehetőségének. Éppen ezért lényeges, hogy a szülők és a gyerekek felismerjék: tanulni bárhol lehet. Sokszor a tankönyvi, így iskolai problémahelyzetek életidegenek, papírizútek. Ezek hamisan tudományoskodó, a lehetőségeknek nem a társadalmi szükségletek megoldása érdekében történő felhasználására irányuló problémamegoldó attitűdöt fejlesztenek. Ilyenkor a tanulók a problémaszituáció megoldásához szükséges erőfeszítést (már amelyik megoldja), az érdeklődés kiváltásától a megoldás ellenőrzéséig elegendő késztetést csupán az iskolai



siker, a személyes előmenetel, a pedagógushoz való kötődés stb. ... motívumaiból nyerek. Pedig nevelési céljaink (kötelező és iránymutató dokumentumainkban egyaránt) ezeknél lényegesen nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a kollektív érdekekkel, a társadalmi szükségletekkel és célokkal történő azonosulásnál.

Mivel a képességek a megfelelő tevékenységek gyakorlása során alakulnak ki, ezért célszerű, ha a tevékenység tárgya egyúttal a motiváció erősítésének funkcióját is betölti. Ezt olyan feladatok megoldásával biztosíthatjuk, amelyek a tanulókhoz közelálló problémákkal foglalkoznak, amelyek a tanulókat érdeklő kérdésekre adnak választ, illetve amelyekben szokatlan, meglepő adatok szerepelnek, vagy amelyek megoldása vezet szokatlan eredményre.

A gyakorló pedagógus szemszögéből nézve az általános fejtegetéseknél használhatóbbnak tartván a konkrét alkalmazások ismertetését, engedtessek meg, hogy közreadjam tanítási gyakorlatom néhány olyan feladatát, amely alkalmasnak bizonyult a tanulók motivációjának ébrentartására.

1/a Egy 12 lapból álló füzet oldalait 1-gyel kezdődően megszámoztuk. Hány számjegyet írtunk összesen?

1/b Egy új iskolában a földszinten 32, az első és második emeleten 27-27 ajtó van. Állapítsd meg, hogy hány darabot kell vásárolni az egyes számjegyekből, ha az első emeleten 101-gyel, a második emeleten 201-gyel akarjuk kezdeni az ajtók megjelölését!

Számjegy	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
db										

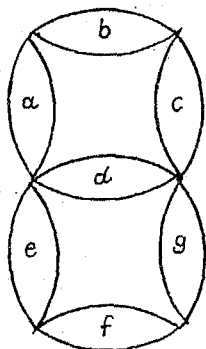
1/c A kvarccórák, az elektronikus zsebszámológépek hét vonalkából állítják össze a számjegyek képét.



0123456789

Az egyes vonalak milyen gyakorisággal fordulnak elő az első tíz, az első száz, az első ezer pozitív egész szám előállításában?

A megoldásról:



	a	b	c	d	e	f	g
1— 10	6	8	9	7	4	7	10
1— 100	98	136	138	133	60	117	157
1—1000	1481	2061	2072	2030	901	1771	2362

1— 10  $e < a < d = f < b < c < g$

1— 100  $e < a < f < d < b < c < g$

1—1000  $e < a < f < d < b < c < g$

2/a A céllövő versenyen egy-egy sorozatban úgy kell leadni 6–6 lövést, hogy az első és az utolsó lövés között legfeljebb 30 másodperc telhet el.

Mennyi idő telik el két lövés között, ha a versenyző egyenletesen lő, és kihasználja a teljes 30 másodpercet?

2/b Egy betegnek az orvos olyan gyógyszert írt fel, amelyből kétóránként kell bevennie egy szemet.

Mennyi idő alatt fogyott el öt tablettát?

Mennyi idő alatt fogyott el tíz tablettát?

2/c Egy falióra öt másodperc alatt üti el a 6 órát.

Mennyi idő alatt üti el a 12 órát?

3/a Tudjuk, hogy Bátor Balázs és Furfangos Feri ugyanabban a házban lakik. Azt is tudjuk, hogy Vállalkozó Vilmos és Ravasz Róbert is egy házban lakik.

Mit gondolsz, biztos lehetséges vagy lehetetlen az, hogy Furfangos Feri és Ravasz Róbert is ugyanabban a házban lakják?

3/b Egy, a közelmúltban átadott kilencemeletes házban három Kovács és két Lakatos vezetéknevű család is lakik. A postás még csak a szülők nevét ismeri, pedig jó volna, ha tudná, hogy az egyes családok gyermekeinek mi a keresztnéve, ugyanis három emelet és ajtószám nélküli levelet hozott: Kovács Karcsinak, Lakatos Lacinak és Kovács Etelkának.

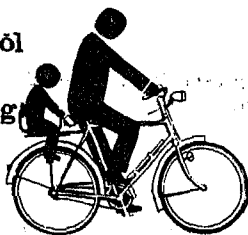
Hányféleképpen dobhatja be a leveleket a postaládába, ha még azt sem tudja, hogy Etelka és Karsci testvérek-e?

4. A közlekedési szabályok (KRESZ) szerint:

Kerékpáron egy tíz éven aluli gyermek szállítása van megengedve. Azonban a szállítást csak 18. életévét betöltött személy végezheti. (Kivétel az ennél fiatalabb korú családanya, ha saját gyermekét szállítja.)

18.évtől

10.évig



Hány éves lehet Lacika és édesapja, ha

- együtt 27 évesek,
- Lacika már betöltötte a 3. életévét,
- a KRESZ szabályai nem tiltják, hogy Lacikát édesapja szállítsa.

5. Langaléta Lajos monogramja: L. L.

Kedves Irén monogramja: K. I.

Állíts össze monogramokat a K, T, O, M betűkből!

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Tudod-e a személyi számodat?

Név	nem	év	hó	nap	Azonosító szám
Kiss Éva	2	73	11	02	0642
Nagy Ádám	1	71	06	28	1034

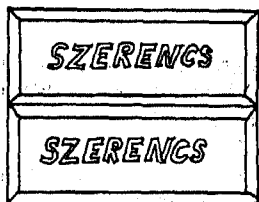
Írd ide a személyi számodat:

Írd fel az elképzelhető legnagyobb személyi számot; ha számjegyeinek helyiértéket tulajdonítunk: Ez a rendszer hány különböző személyi szám használatát teszi lehetővé?

7. Pistának két testvére van. Édesapja 2 tábla csokoládét hozott. Édesanyja a vacsora után szétosztotta. Mindenkinek akkora darab jutott, mint az ábrán lévő.

Rajzold meg, hogy mekkora volt egy tábla csokoládé!

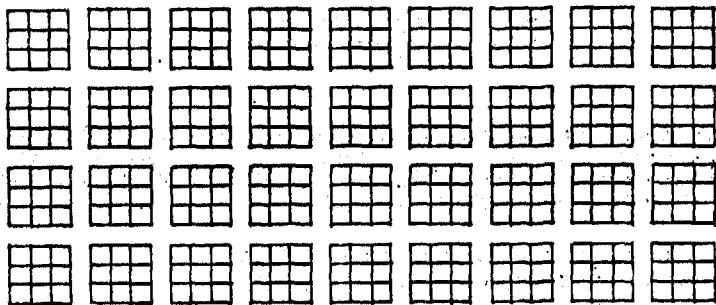
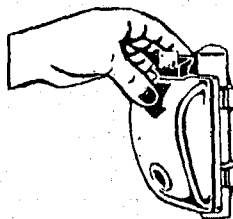
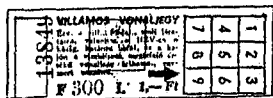
A megoldásról:



A feladat megoldásának módjáról közvetett információt szerezhetünk tanítványaink családi körülményeiről. Nyilván jellemző, hogy három (a gyerekek részére) vagy öt (a gyerekek és a szülők) való osztást tételez fel a tanuló.

8. Hányféleképpen történhet a lyukasztás, ha a jegykezelő készülék úgy van beállítva, hogy két lyukat üt?

Gyűjtsd össze a lehetőségeket!

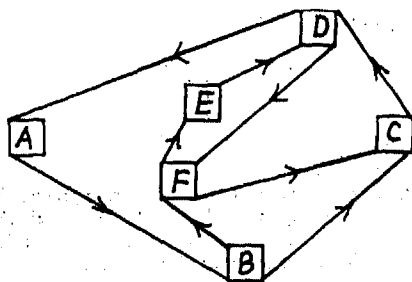


9. A rádióban növekvő sorrendben mondják be a lottó nyerőszámait. Mikor Tibor meghallotta a második számot, felkiáltott: Hurrá, ötösöm van!

Mit állíthatunk e hét nyerőszámairól?

Hányféleképpen fordulhat elő ilyen helyzet?

10. Az ügyeletes orvos sürgősségi sorrendben látogatta meg az A, B, C, D, E, F helyen lakó betegeket. A nyílak a gépkocsi útvonalát jelölik.



Hol volt először?

Hová ment utoljára?

11. Fürdőruhát vásárolnak 28 nevelőotthonban lakó gyermeknek. A gyerekek 72 Ft-os, 97 Ft-os, 86 Ft-os nadrágok közül választhatnak. Mind a három fajtából legalább négyen választottak.

Legfeljebb hány forintba került a 28 fürdőnadrág?

Legalább hány forintba került a 28 fürdőnadrág?

12. A Wartburg csomagtere 525 dm<sup>3</sup>-es. Mennyi üres hely marad a csomagtartóban, ha 3 db 20x30x40 centiméteres dobozt helyezünk el benne?

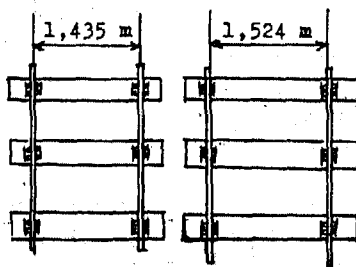
13. Mikor indokolt a kerekítés és mikor nem?

Felszámolhatja-e az eladó 2 kg alma árát 198 dkg almáért?

Kerekítheti-e a pénztáros a bolt napi bevételét 83 241 Ft-ról 83 000 Ft-ra?

Indokolt-e 22 000 db téglát rendelni annak a háznak az építéséhez, amelyhez a számítás szerint 21 750 téglát elegendő?

14. A vasúti sínek távolsága a Szovjetunióban 1,524 m, Magyarországon 1,435 m. Mennyi a különbség a két sínpár távolsága között? Fejezd ki a különbséget milliméterben!



15. Egy áruházban hat táskát szállítottak, de a hozzájuk tartozó kulcsok külön voltak csomagolva. Ránézésre is meg lehetett állapítani, hogy a kulcsok különbözőek. Az eladó, aki átvette a táskákat, sóhajtozott: Amilyen szerencsés vagyok, biztosan csak utolsónak fogom a megfelelő kulcsot próbálni. Egy táskánál ez hat próbálkozás, de mivel hat táska van, összesen 36 próbálkozásra is szükségem lehet.

Tényleg, csak a szerencséével van problémája az eladónak?

Nem lehetne kevesebb próbálkozással megoldani a problémát?

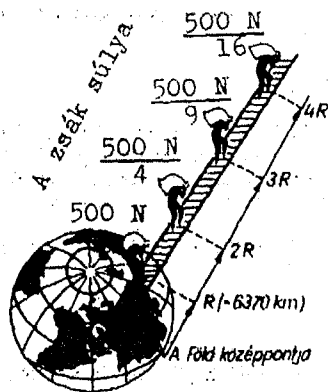
Te hogyan csinálnád?

16. A Föld felszínétől távolodva a testek súlya fokozatosan és szabályosan csökken. Egy, a Föld felszínén 500 N súlyú zsák a Föld felszínétől 6370 km távolságra már csak 125 N erővel nyomná vállunkat.

A súly csökkenésének szabályát az ábra adataiból határozhatod meg!

Figyeld meg az ábrán látható adatokat! Keress összefüggést a zsák súlya és helyzete között!

Mennyi ennek a zsáknak a súlya 63 700 km távolságra a Föld felszínétől?



17. A könyvtár olvasóterme nyitva van:

Hétfő:	9-21 h
Kedd:	9-21 h
Szerda:	9-13 h
Csütörtök:	14-21 h
Péntek:	9-17 h
Szombat:	9-13 h
Vasárnap:	9-13 h

Dönts el, hogy a következő időpontokban nyitva van-e az olvasóterem:

Pénteken este fél hatkor:

Kedden délután fél négy előtt öt perccel:

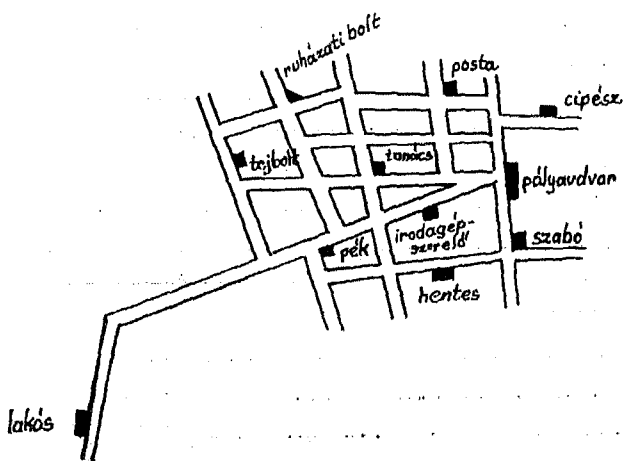
Csütörtökön délelőtt háromnegyed tízkor:

Szombat délután kettőkor:

Hétfőn este negyed hétkor:

Szerdán délután fél egykor:

18. Milyen sorrendben intéznéd el a következő megbízásokat, ha a térképvázlatnak megfelelő városban laknál, és délelőtt fél tízkor indulhatsz el otthonról?



Gyalog kell menni, a posta és az üzletek délben bezárnak. Egy úttal kell mind a tíz dolgot elintézni, közben hazamenni nem lehet.

A megbízások:

1. Cipőt kell a cipészhez vinni.
2. Írógépet kell elhozni.
3. Csomagot kell a postára vinni, de a csomag nehéz, 10 kg.
4. Meg kell kérdezni a szabótól, hogy mikor lehet próbálni?
5. A tanácsházán érdeklődni kell, de ott csak reggel 8 és 10 óra között van felfogadás.
6. Kalácsot kell venni a péknél, de csak 11 óra után van friss.
7. Zoknit kell vásárolni.
8. A pályaudvaron fogadni kell egy ismerőst. A vonat 12.30-kor érkezik.
9. Vajat és sajtot kell vásárolni.
10. Húst kell vásárolni.

A sorrend:

19. Az óceánon veszélyhelyzetbe kerülő hajók személyzete Morse-jelek felhasználásával kér segítséget.

S	O	S
• • •	— — —	• • •
ti ti ti	tá tá tá	ti ti ti

Ezeket a jeleket minden rádiótávíráshoz ismeri.

19/a Állítsd össze Morse-jelekből az összes lehetséges egy-, két-, három- és négyjegyű jelzéseket!

19/b Milyen szabályosság van az előállítható jelzések számának sorozatában?

19/c Hány ötjegyű Morse-jelet lehetne összeállítani?

19/d A Morse-ABC:

(írásvetítővel kivetítve)

A matematika szó Morse-jelekkel leírva:

— . . . . .

A vakáció szó Morse-jelekkel leírva:

— . . . . .

Fejtsd meg a következő üzeneteket!

— . . . . .

— . . . . .

— . . . . .

— . . . . .

— . . . . .

— . . . . .

— . . . . .

— . . . . .

— . . . . .

— . . . . .

— . . . . .

— . . . . .

A megoldásról:

1. Aki nem tud úszni, az ne menjen mély vízbe!

2. Ahol tilos fürödni, ott legtöbbször veszélyes is.

3. Kellemes, balesetmentes nyaralást kívánunk.

20. Mindegyik műveletben a betűk ugyanazokat a számjegyeket jelentik, különböző betűk pedig különbözőeket. Milyen számjegyeket helyettesítenek a betűk?

$$\begin{array}{r} \text{Ó I C} \\ + \text{Ó I C} \\ \hline \text{C A A I} \end{array} \quad \begin{array}{r} \text{T C C} \\ + \text{T K C} \\ \hline \text{C K C I} \end{array} \quad \begin{array}{r} \text{V T C} \\ + \text{V C F} \\ \hline \text{C I V I} \end{array} \quad \begin{array}{r} \text{Á T T} \\ + \text{T K} \\ \hline \text{C K K T} \end{array}$$

A számjegyek alá a hozzájuk rendelt betűket írd!

2 5 5 4 6 4 0 9 1 2 7

A megoldásról:

A számjegyek-betűk egymáshoz rendelése:

ITT A VAKÁCIÓ.

## IRODALOM

- [1] V. A. Krutnyeckij: A tanulók matematikai képességeinek pszichológiája Moszkva, 1968. 197. old. Magyarul: V. P. Satalov: Hová lettek a közepesek? Tankönyvkiadó, Budapest, 1982. 84. old.
- [2] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve Országos Pedagógiai Intézet. Budapest, 1981.
- [3] Réthy Endréné dr.: Motiváció a tanítási órán. Megjelent: Pedagógiai Közlemények 19. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének kiadványai. Tankönyvkiadó 52 324/19. Budapest, 1978.

DR. MOLNÁR PÉTER  
Szeged

## Javaslat a 8. osztályos technika tantárgy egy tantervi témájának feldolgozásához

Az 1984-85-ös tanévben a Csongrád Megyei Pedagógiai Intézet is szervezett szakmai továbbképzést a technika szakos nevelők számára. E továbbképzésnek a célja a 8. osztályos tantervi tananyag koncepcionális és szaktárgyi jellegű ismertetése volt. Az itt szereplő témák közül „A lakás fűtése és vízellátása” című témaköröket mutatja be cikkünk.

### 1. A téma tantervi illeszkedése

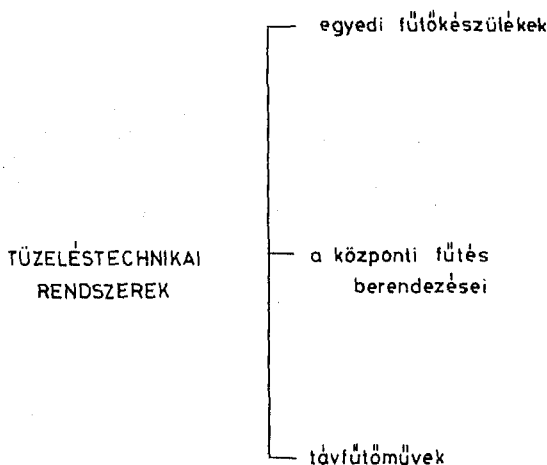
A fentebb említett témakörök a közvetlen környezetünkben lévő energiaátalakító technikai rendszerekkel kapcsolatos ismereteket tartalmazzák. A tanév folyamán részletesen foglalkozunk

- az elektromos energiaellátó rendszerekkel,
- az elektromos energiát felhasználó rendszerekkel,
- a tüzeléstechnikai rendszerekkel,
- a vízellátó rendszerekkel.

Ez a sorrend egyben mutatja azt is, hogy az elektromosságnak kiemelt szerepe van a tárgyalásra kerülő energiatípusok között. A tüzeléstechnikai és a vízellátó rendszerek több, egymással együttműködő egységből (részrendszerből) tevődnek össze. Ezek egyikét-másikat elektromos energia táplálja vagy irányítja. Ezért indokolt, hogy az elektromos rendszerek feldolgozása megelőzze a fűtési és vízellátó rendszerek feldolgozását. (A fizika tantárggyal való integráció miatt viszont a témák tankönyvben adott sorrendjével érthetünk egyet.)

## 2. A téma struktúrája

A tüzeléstechnikai rendszerek csoportosításának választott szempontja a fűtőkészülékek szerkezeti felépítése. Az így kialakítható struktúrát az 1. számú ábra szemlélteti.



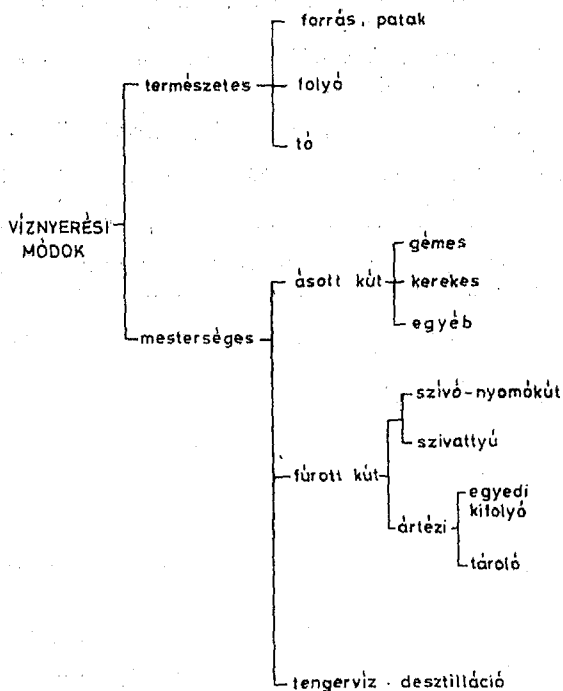
1. ábra: A tüzeléstechnikai rendszerek csoportosítása szerkezeti felépítésük szerint

A vízellátó rendszereket a víznyerés módja szerint osztottuk fel. A természetes úton nyert víz közvetlen felhasználásra (emberi fogyasztásra) nem alkalmas. Az ipari vízfelhasználás problémáira érdemes itt is emlékeztetni tanulóinkat (például papírgyárak és az atomerőművek telepítése).

## 3. Követelmények

A további elemzés kapcsán összegyűjthetők azok az ismeretek (eszköz- és célfogalmak), amelyekkel a tanulók már találkoztak, illetve ezután találkoznak. A téma legáltalánosabb célfogalma, melyet ki kell alakítanunk: a komfort. A tantervi követelmények között a következőket találjuk ezzel kapcsolatban: „Tudja összehasonlítani egy régebben épült és berendezett, illetve a jelenben épült és berendezett lakóház komfortját.” A jelzett követelmény teljesítéséhez ismertetnünk kell az egyes komfortfokozatok besorolási





2. ábra: Víznyerési módok

kritériumait. Részletesen erről az 1/1971. (II. 8.) korm. rendelet tájékoztat bennünket. Eszerint összkomfortos az a lakás, amelyben legalább egy, tizenkét négyzetmétert meghaladó lakószoba, főzőhelyiség, fürdőhelyiség és WC van. A lakásnak közművesítettnek és melegvízzel ellátottnak kell lennie, továbbá központi fűtéssel kell rendelkeznie. A komfortos lakás a fűtési módban tér csak el az összkomfortostól, mivel benne egyedi fűtés van.

A témára vonatkozó további általános követelmények a tantervből kivehetők. Szeretnénk azonban kitérni röviden a pontosabb és a mérhető célok megfogalmazására. Az ilyen célleírásban előre megadjuk azt, hogy a tanuló mit, milyen tudásszinten és milyen feltételek között teljesítsen a téma végére érve.

Példaként kiragadunk néhány mérhető célt, melyet konkrétizálni lehet.

A tanuló legyen képes:

- a szóbanforgó energiaátalakítási folyamat értelmezésére, magyarázatára,
- adott tüzelőberendezés besorolására,
- az egyes fűtőberendezések önálló, előírászerű üzemeltetésére, karbantartására,
- a vízellátó rendszer működési folyamatainak önálló ismertetésére, funkcionális elemzésére,
- a lakáson belüli vízvezetéki szerelvények és berendezési tárgyak rendeltetés-  
szerű használatára és karbantartására,
- adott lakás komfortfokozatának megállapítására stb.

#### 4. A témafeldolgozás egy lehetséges menete

Az eddigi tanítási tapasztalatok alapján a téma elméleti anyagát az alábbi időbeosztás szerint eredményesen fel lehet dolgozni.

1. óra: Fűtési alapismeretek. Fűtés fával, szénnel, olajjal, gázzal, villamosenergiával. Az egyedi fűtőkészülékek felépítése.

2. óra: A tüzeléstechnikai rendszerek csoportosítása. Az egyedi, a központi és a távfűtési rendszerek működése. Összehasonlításuk.

3. óra: A különböző fűtési módok vezérelt és szabályozott folyamatai. Az olajkályha (vagy más egyedi fűtőkészülék) üzembehelyezése.

4. óra: A vízellátó rendszerek. A lakás vízellátása. A szennyvízelvezető rendszer.

5. óra: A lakás vízvezeték-hálózata. A melegvíz előállításának lehetőségei. Többszintes épületek vízellátása.

6. óra: A vízvezeték szerelvényei, szerelésük módjai, szerszámjai. A csőméretek meghatározása. A szelepek és csapok felépítése, működése, anyaga.

7. óra: Rendszerezés, számonkérés.

a) szelep tömszelencéjének cseréje,

b) tömítéscsere,

c) tömítőgyűrű készítése bőrből, vászonbetétes gumiból,

d) tömítés készítése különböző méretű szelepekhez,

e) az öblítő tartály elzárószelepének karbantartása,

f) PVC-cső toldása,

g) olajkályha úszóházának tisztítása, beállítása,

h) fűtőkészülék üzemeltetésével kapcsolatos tevékenységek: begyűjtés, huzat beállítása, tisztítás stb.,

i) látogatás hőközpontban, vízműben stb.

1. Milyen lényeges eltérés van az egyedi és a központi fűtés között?

3 pont

2. A fűtőkészülékkel fejlesztett hő hatására a szoba levegőjének ..... növekszik. 1 pont

3. Sorold fel a gázkonvektor fő szerkezeti egységeit és azok feladatát!

a szerkezeti rész neve

feladata

a) .....

A) .....

b) .....

B) .....

c) .....

C) .....

d) .....

D) .....

4. Rajzold le a központi fűtés működésének folyamatábráját!

4x2 pont

5. Sorold fel két ivóvíznyerési lehetőséget!

3x2 pont

6. Rajzold le a szerelvényeket, feltüntetve az ivóvíz útját a kúttól a fogyasztóig!

2x1 pont

7. Rajzold le jelképesen a szennyezett víz elvezetésére szolgáló rendszert!

6x1 pont

4 pont

A manuális képességfejlesztést, a tanulók tevékenykedtetését a szaktanterem felsereltségétől függően az alábbi feladatok alkalmas beillesztésével lehet biztosítani:

A tanítási-tanulási folyamatban célszerű az adott résztémát problémafelvetéssel kezdeni (például: Milyen technikai rendszerek szolgálják kényelmünket a lakásban? Mi határozza meg egy adott helyiségben elhelyezett fűtőkészülék teljesítményét? Mitől függ a vízvezeték és szerelvények anyaga, falyvastagsága? Milyen szempontok figyelembevételével adják meg a berendezési tárgyak alakját, méreteit?).

A tanulók meglévő ismereteit beszélgetéssel, bemutatással, magyarázattal lehet rendszerbe szervezni. Az ismeretek alkalmazásának fázisában a tanulók önálló munkája kerülhet előtérbe (lásd: a-i pontokat). Egyidőben több feladat megoldható „forgószínpadszerűen” szervezett brigádmunkában. Így a csoport létszámánál kevesebb, azonos szerelvényre, szerszámra van szükség. A tanári irányítómunkát könnyíthetjük, ha a brigádoknak előre elkészített, ún. programlapokat adunk. A programlapokon előírhatjuk, hogy például a tanulók állapítsák meg a kapott szerelvény anyagát, készítésének módját, adják meg a műveletvégzés legcélszerűbb sorrendjét, a felhasznált anyagokat és szerszámokat, jelezzék a baleseti lehetőségeket stb.

Ezek után a közlés, illetve a rendszerezés néhány tartalmi problémájára hívjuk fel a figyelmet. A fűtési alapismeretek tárgyalásakor fontos alapfogalom a hőenergia. Ha két rendszer kölcsönhatásba kerül egymással, akkor a rendszerek energiakészletében változás áll be, az energia új megjelenési formájában jelentkezhet. Az energiaváltozásnak azt a részét, amely a termikus kölcsönhatáshoz tartozik, hőenergiának nevezzük.

Gyakran használjuk a termikus kölcsönhatások kapcsán a belső energia fogalmát is. Egy anyagban nyugalom esetén is mozognak a molekulák, és egymással állandó kölcsönhatásban vannak. A tüzelőanyagok kémiaiilag kötött energiát hordoznak. Ha ütköző molekuláinak energiája nagyobb a kötési energiánál, akkor a kötés felbomlik, kémiai reakció jön létre. Ennek következtében csökken a rendszer belső energiája. Például égési reakció során a rendszer végállapotában alacsonyabb energiaszintre jut, mint kezdeti állapotában volt. Beindítva a reakciót (hőközléssel: ez a begyújtás) a molekulák aktivizálásán túli energiamennyiség a környezet belső energiáját növeli, pl. felmelegíti azt. Tehát a kémiaiilag kötött energiának más energiafajtvá történő átalakulása az alacsonyabb energiaszintű környezet belső energiaszintjének növekedését jelenti.

Nagyon fontosnak tartjuk még a fűtés és vízellátás tanítása folyamán a rendszer-szemlélet fokozott érvényesítését. Korábban a gyakorlati foglalkozás tantárgyban is foglalkoztunk sok, most a technikában is előforduló résztémával. Ezeket az ismereteket nekünk, tanároknak „szükséges másként rendszerezni, más szemléletben látni ugyanazt a tudást”. (Szűcs 1980.)

Meg kell ismertetnünk tanulóinkat az itt előforduló rendszerekkel, a rendszert alkotó és szolgáló részrendszerekkel, a köztük lévő függőségi viszonyokkal. (Például az elektromos forróvíztárolóban három technikai rendszer működik együtt.)

Az ismeretalkalmazás egy másik, fennálló veszélyét említjük még meg. Nevezetesen az irányítástechnikában már jól meghatározott és kialakított fogalmakat nem a technikában elvárt szabotossággal szerepeltetjük. A vízellátó és a fűtési rendszereknél a vezérlést és a szabályozást sokszor szakszerűtlen értelmezéssel használjuk. Érdemes erre odafigyelni, hogy ne okozzunk fogalmi zavart tanulóinknál!

### 5. Az ellenőrzés és értékelés megvalósításáról

Az ellenőrzés-értékelés folyamatában a tanulói teljesítményeket összehasonlítjuk az előre megfogalmazott követelményekkel. Tantárgyunkban ellenőrizni és értékelni kell a pszichomotoros képességek és a kognitív képességek területén mutatkozó fejlődést. Nagyon fontos, hogy a manuális tevékenység értékelésekor az értékelési szempontokat előre ismertessük a tanulókkal. Programlap alkalmazása esetén már ezek is rajta lehetnek a programlapon. A kognitív képességek fejlődését, a követelmények teljesítési szintjét feladatlap-pal is kimutathatjuk. Közlünk egy kipróbált témazáró feladatlapot.

Értékeléskor a tanulók a kitöltött feladatlapokat egymás között kicserélik. A helyes megoldást közösen megbeszéljük. Az elért pontszámokat a tanulók összeadják. Az osztályzattá alakítást az ismert teljesítményhatárok között a tanár végzi.

### IRODALOM

Ajánlott annotált bibliográfia. Szerk.: dr. Fekete János OPI 1983.

Hogyan működik? A korszerű technika magyarázata szóban és képekben Műszaki Kiadó 1968.

Szűcs Ervin: Dialógusok a műszaki tudományokról Műszaki Kiadó 1976.

Szűcs Ervin: Technikai környezet – technikai műveltség, A technika tanítása 1980., 2. szám

Szűcs Ervin: Energia és technika. A technika tanítása 1982/4. szám.

A Csongrád megyében tanító kollégák kölcsönözhetik a Pedagógiai Intézettől az alábbi 16 mm-es filmeket: Széntüzelés a háztartásban, lelt. sz.: 307.; Központi fűtés, lelt. sz.: 261.; Földgáz az iparban, lelt. sz.: 1043.; Minden cseppért, kár, lelt. sz.: 2177.

DR. SZIKORA LÁSZLÓNÉ  
Nyíregyháza

## A számítógép alkalmazásának lehetőségeiről az anyanyelvi oktatásban

A nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola Tanítóképző Intézetében folyó országos kutatások egyik témája: A mikro- és kisméretű gépek alkalmazásának lehetősége a felsőoktatás korszerűsítésében. E téma lehetőséget adott arra, hogy az ismeretek ellenőrzésének, s az ehhez kapcsolódó értékelésnek új formáját keressük. Sikeresnek bizonyult az objektív vizsgáztatás matematikából (1), s most kísérleti jelleggel az anyanyelvi tárgyak oktató-nevelő munkájában való alkalmazási lehetőségeit vizsgáljuk. Itt egy lehetséges feladat sor kerül majd bemutatásra, mely kezdete (az első lépések egyike) az említett vizsgálatnak. Mindez csak ötletadó kíván lenni, s ennek esetleges felhasználását az adott helyi lehetőségek, feltételek határozzák meg. Az elképzelés lényege, hogy egy szövegrészletre épülő feladat sor hogyan segítheti a szövegtani ismeretek és a mondat elemzés elsajátítását. Részmózanatai akár alsó tagozatban is felhasználhatók, hiszen az olvasmány ismert, s a feleletválasztásos módszer az alsó tagozatos munkatankönyvekben is sorozatosan szerepel. A feladattípusok teljesebb feldolgozása (a szövegrészlet megváltoztatásával) azonban inkább a felső tagozatban (fakultációs órakeretben) történhetné. Hasznosan segítheti a gyerekek önellenőrző képességének fejlesztését.

Nem cél az, hogy az oktató-nevelő munkában ezentúl állandóan jelen legyen a gépi ellenőrzés, jelenleg a felhasználási lehetőségeket keressük, amelynek nemcsak egyetlen módja az objektív (gépi) vizsgáztatás. A különböző programok változatos lehetőséget biztosítanak.

A számítástechnika az anyanyelvoktatásban napjainkban még újszerű, de nem ismeretlen terület. A számítógép és a nyelvészet kapcsolatának kezdete az ötvenes évek derekára nyúlik vissza.

A nyelv (lényegéből adódóan) alkalmas a gépi vizsgálatra, rendszerezésre, csoportosításra, elemzési lépések megválasztására, s ellenőrzésre is. Minden nyelvi megnyilatkozás tudatos nyelvi alkalmazás, mindezt azonban anyanyelvviségünkkel magunkban hordozzuk. A gép lehetőséget nyújt e mechanizmusnak, az alkalmazás szabályainak tudatosítására, a nyelvtani ismeretek mérésére. Közelebb hozza az elméletet a gyakorlathoz, a foglalkoztatás más formáit is lehetővé teszi, előtérbe kerül a csoportmunka.

Hazánkban a programozott oktatás hagyományai nem annyira mélyre gyökerezőek, de ma már hazánkat is a személyi számítógéppel rendelkező országok között említhetjük.

1983–84-ben mintegy 250 diákra jut egy-egy iskolaszámítógép, de ahhoz, hogy az oktatásban munkaeszközként alkalmazzuk, legalább 10–15 gépre lenne szükség iskolánként. (2)

A felhasználás célja meghatározza a programok típusát, anyanyelvi programjaink szemléltető, gyakorló, ellenőrző programok.

A szemléltető (vagy algoritmuskövető) programok egy adott téma magját tartalmazzák. Különösen alkalmas ez a típusú program egy nyelvtani rendszer (részszer) felépítésének, szerkezetének bemutatására, átfogó ismeretek nyújtására, összefüggések megválasztására. A program követését „aktívan” és „passzívan” egyaránt megszervezhetjük.

A gyakorló (súlykoló) program a bevésést segíti. A gyakorlás legértékesebb formája az ismeretek alkotó jellegű munkában történő alkalmazása. Az alkotó jellegű gyakorlás esetén pedig a közösen feldolgozott műveletek lényegének felhasználása alapján önálló feladatmegoldásokkal találkozunk. (3)

A gyakorló programok előnye a hagyományos ellenőrzéshez viszonyítva, hogy az értékelés azonos módon, objektíven történik, azonos a követelmény, nincsenek zavaró szubjektív tényezők.

A gépi ellenőrzésben nálunk az úgynevezett multiplex-choice (többválasztásos) módszer van terjedőben.

A feladatok többféle – adott esetben ötféle – választási lehetőséget tartalmaznak, s egyet, a helyes választ kell kiemelni. Az egyszerűnek tűnő feleletválasztásos módszer átfogó gondolkodást, az ismeretek biztos tudását, azok helyes gyakorlati alkalmazását kívánja.

Az itt bemutatásra kerülő feladattípusok felhasználása az oktató-nevelő munkában rugalmasan alakítható. Főként érvényes ez a gyakorló és ellenőrző programokra. Bevezethető a program a helyes válaszok megjelölése után önértékeléssel, de készíthető hozzá megfelelő értékelő pontrendszer.

A feladatokhoz a III. osztályos olvasókönyv Kinizsi című olvasmányának 1–8 mondatát használtuk föl. Az egyes feladatoknál a mondatokra utalás azok sorszámával történik.

## FELADATTÍPUSOK

### 1. Szövegrendezés

A képernyőn egy mondatthalmaz jelenik meg, a nagy kezdőbetű és a mondat végi írásjelek hiányoznak.

*Feladat:* A mondatok helyes sorrendjének kialakításával szerkessze meg a szövegrészletet! Pótolja a hiányzó írásjeleket és nagy kezdőbetűket!

### A képernyőn megjelenő mondatthalmaz:

Akkor már harmadik napja követték az öreg szarvasbika nyomát egy forró augusztusi napon porlepte vadászcsapat érkezett a nagyvázsonyi völgybe vállán hasas lisztes zsákot tartott élén sasorrú, hosszú hajú, éles tekintetű nagyúr lovagolt mégis bátran, büszkén nézett szembe az urakkal bekiáltottak, s a hangos szóra öles termetű, széles vállú ifjú lépett ki a malom kapuján nagyon elfáradtak, megszomjaztak, mikor egy vizimalomhoz értek hatalmas testén majd szétrepedt az ócska ruha

*A helyes szövegrészlet:* Az egyes mondatok sorszámmal szerepeljenek!

1. Egy forró augusztusi napon porlepte vadászcsapat érkezett a nagyvázsonyi völgybe. 2. Élén sasorrú, hosszú hajú, éles tekintetű nagyúr lovagolt. 3. Akkor már harmadik napja követték az öreg szarvasbika nyomát. 4. Nagyon elfáradtak, megszomjaztak, mikor egy vizimalomhoz értek. 5. Bekiáltottak, s a hangos szóra öles termetű, széles vállú ifjú lépett ki a malom kapuján. 6. Hatalmas testén majd szétrepedt az ócska ruha. 7. Vállán hasas lisztes zsákot tartott. 8. Mégis bátran, büszkén nézett szembe az urakkal.

*Az ellenőrzés formája:* önellenőrzés.

### 2. Szerkezeti vizsgálat

*Melyek az egyszerű bővített mondatok?*

A képernyőn megjelenik a szövegrészlet (8 mondat).

*Feladat:* Szerkezet szerint vizsgálja meg a mondatokat!

*A helyes megoldás betűjelével válaszoljon!*

A) 1, 3, 4, 5, 7, 8.

B) 1, 2, 3, 6, 7, 8.

C) 2, 3, 4, 6, 7, 8.

D) 1, 3, 4, 6, 7, 8.

E) 1, 2, 4, 6, 7, 8.

(A helyes válasz: B)

3. Melyik mondathoz melyik állítás tartozik?

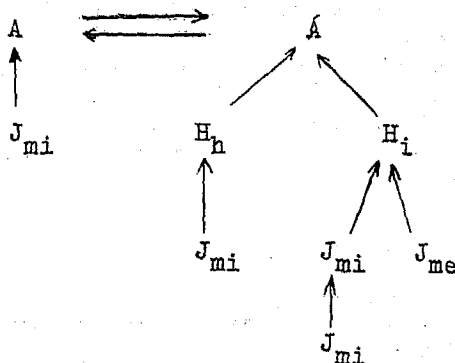
- Megváltozik a korábbi cselekvés alanya.
- Ellentétet vetít előre.
- A szereplő külső tulajdonságát mutatja be.
- Visszaütal a történet időpontjára.
- Három igealak utal a cselekvők személyére, számára.

A helyes megoldás betűjével válaszoljon!

- (5, a), (8, b), (6, 7, c), (3, d), (4, e).
- (5, a), (8, b), (6, 7, c), (3, e), (4, d).
- (8, a), (5, b), (6, 7, c), (3, d), (4, c).
- (5, a), (8, c), (6, 7, c), (3, a), (4, e).
- (5, a), (8, b), (6, 7, b), (3, d), (4, c).

(A helyes válasz: A)

4. Az adott szövegrészlet melyik mondatának szerkezeti ábrája látható?



- 2
- 3
- 1
- 6
- 8

(A helyes válasz: C)

5. A képernyőn az előző feladat (1. mondat) szerkezeti ábra jelenik meg ismét.

Feladat: Határozza meg milyen nyelvtani viszonyt alkotnak az alábbi szószervezetek!

1. A— $\bar{A}$ , 2.  $\bar{A}$ — $H_h$ , 3.  $H_h$ — $J_{mi}$ , 4.  $H_i$ — $J_{me}$ , 5.  $J_{mi}$ — $J_{mi}$

a) hozzárendelő, b) alárendelő, c) mellérendelő

- (1, a), (2, b), (3, b), (4, b), (5, c),
- (1, b), (2, b), (3, b), (4, a), (5, c),
- (1, a), (2, c), (3, b), (4, b), (5, c),
- (1, a), (2, b), (3, c), (4, b), (5, c),
- (1, c), (2, b), (3, b), (4, b), (5, a).

(A helyes válasz: A)

6. Mondatkiemelés: az adott szöveg melyik mondatának állítmányi része bontható fel így?:

$$x\bar{A} = H_h + xT + \bar{A} = H_h + (j + jT) + \bar{A} = H_h + (j_{mi} + j_{mi} + T) + \bar{A}$$

(Melyik mondat állítmányi része tartalmaz két minőségjelzővel ellátott tárgyat + helyhatározót?)

A helyes megoldás betűjével válaszoljon!

- 8,
- 6,
- 3,
- 7,
- 2.

(A helyes válasz: D)

7. Melyik a szöveg domináns szószervezete, szókapcsolata, az öt válasz közül egy a helyes!

- Tárgyas szószervezet.
- Minőségjelzős szószervezet.
- Mennyiségjelzős szószervezet.
- Helyhatározós szószervezet.
- Időhatározós szószervezet.

(A helyes válasz: B)

8. Szófajgyakorlás: keresse meg a szövegben előforduló szavak helyes szófaji sorrendjét, előfordulásuk arányában. A 4 leggyakoribb szófajt vizsgálja!

- A) melléknév – főnév – ige – határozott névelő.  
 B) főnév – melléknév – ige – határozott névelő.  
 C) főnév – ige – melléknév – határozott névelő.  
 D) ige – melléknév – főnév – határozott névelő.  
 E) melléknév – főnév – határozott névelő – ige.

(A helyes válasz: A)

9. Az állítmány és a hozzákapsolódó alany keresése, kiemelése.

A képernyőn egyenként „halad át” az 1–8 mondat.

Feladat: Kiemelni az egyes mondatok állítmányát és a hozzákapsolódó alanyt, sorrendben az így kiemelt állítmányokat és alanyokat egy táblázatba rendezni.

A feladat végén a képernyőn megjelenik a táblázat!

1.	érkezett	vadászcsapat
2.	lovagolt	nagyúr
3.	követérték	(ők = vadászcsoapat, nagyúr)
4.	elfáradtak, megszomjaztak, érték	(ők = vadászcsoapat, nagyúr)
5.	bekiáltottak	(ők = vadászcsoapat)
6.	lépett ki	ifjú
7.	(majd) szétrepedt	ruha
8.	tartott	(ő = ifjú)
	nézett	(ő = ifjú)

A táblázat megjelenését követően értelmező magyarázatra kerülhet sor.

Az ellenőrzés formája: önellenőrzés.

10. A szövegkohézió mely eszközét találja meg a szövegrészletben? Mi biztosítja a mondatok egymáshoz kapcsolódását, szöveggé válását?

1. névmásítás, 2. igeragozás, 3. visszautalás, 4. sorszámneve, 5. (többszöri) ismétlés.

Lehetséges válaszok:

- A) Visszautalás nincs.  
 B) Mind az 5 válasz helyes.  
 C) Egyik sem fordul elő.  
 D) A névmásítás nem szerepel.  
 E) Csak az ismétlést nem találtuk meg a szövegrészletben.

(A helyes válasz: E)

## JEGYZET

- [1] Iszdy Ferenc: Objektív vizsgáztatás matematikából. (Különlenyomat a Tanítóképző Főisk. Tud. Közl. XVI. sz. Debrecen, 1982.)  
 [2] Páris György: Számítógépek az iskolában (Köznevelés, 1984/7. XV. évf. 10–14.)  
 [3] Nagy Sándor: Didaktika 3. Bp., 1972. 227–228.  
 [4] Tóth Etelka-Gárdos Éva: Számítástechnikai útmutató: 62–99. Bp., 1984. OPI, Nyersfogalmazvány: Számítástechn. útmutató az anyanyelvoktatáshoz.

## Történelemtanítás az önálló ismeretszerzésre nevelés szolgálatában

Talán egyik tantárgy – a magyar nyelv és irodalmat kivéve – sincs annyira szoros kapcsolatban a könyvekkel, a könyvtárral az általános iskolában, mint a történelem tanítása. Ez a tantárgy jellegéből következik.

A múlt eseményeinek szemléltetésére egyre nagyobb számú, vonzó képi-hangi anyag áll rendelkezésünkre, de a belső szemléltetés, a személyiség érzékvilágát gazdagító, a gondolkodási képesség fejlesztésének hathatós eszköze mégis csak a nyomtatott információhordozók: a könyvek, a folyóiratok.

A „történelem és állampolgári ismeretek” új tanterve is nagy fontossággal beszél az önálló ismeretszerzésre nevelésről. Követelményrendszerébe szorosan beépíti évfolyamonként az ismeretszerzési képességek fejlesztésére vonatkozó elvárásokat.

Sokrétű feladat megoldása áll a történelemtanár előtt: a reprodukálástól kezdve az önálló tanulói tevékenységek számtalan variációján (címadás, ábrák elemzése, kérdések fogalmazása, vázlatírás, jegyzetelés, beszámolás, grafikonok, statisztikák értelmezése stb.) keresztül alakítja ki a tanulóknál az önálló ismeretszerzési képességet, fokozza bennük a többet tudás iránti vágyat, s ezzel párhuzamosan fejleszti a könyv- és könyvtárhasználati kultúrájukat.

A tanulói tevékenységek alapvető eszköze a munkatankönyv és a Képes történelmi atlasz, de mihamarabb tágitani kell eszköztárunkat más nyomtatott dokumentumokkal, elsősorban könyvekkel.

A történelemtanár számára új feladatot jelent a tanterv önálló ismeretszerzési képességfejlesztő koncepciója annak ellenére, hogy előzményei nyomon kísérhetők a régebbi előírásokban. A mostani tanterv azonban hangsúlyeltolódást is jelent a tanulók tevékenykedtetése területén.

Az elmúlt néhány év – a történelem és állampolgári ismeretek c. tantárgy bevezetése óta eltelt idő – elegendő volt a tananyag átrendezésével, bővítésével, valamint a tanterv tankönyvi adaptációjával való ismerkedéshez, de már módunk volt arra is, hogy az addigi tanítási módszerünket megreformáljuk: a tanítási órákat egyre inkább a tanulók önálló ismeretszerzési fórumaivá változtassuk. Ennek mértéke, gyakorisága változó. Sok tényező befolyásolja. A legfontosabb

- a) a nevelő megújulási képességének foka, az újra való fogékonysága,
- b) a történelemtanítás könyves háttere.

a) A történelemtanítással kapcsolatos tantervi elvárások – melyek egyúttal társadalmi elvárások is – megvalósítása nagyrészt a történelemtanár személyiségén múlik.

Az önálló ismeretszerzésre nevelést magas fokon az a történelemtanár művelheti, aki

– tud szakítani a hagyományos ismeretátadási móddal. Tehát képes arra, hogy a tanulókat önálló munka alapján juttassa el az ismeretekig. Pontosabban: a tankönyv munkaeszközként való használatán túl beépít egyéb nyomtatott ismerethordozót a tanulási folyamatba,

– ismeri teljes mélységben a tanterv ismeretszerzési képességekre vonatkozó követelményeit,

– ismeri a különböző történelmi korokkal foglalkozó ismeretközlő- és a jelentősebb szépirodalmi alkotásokat, de legalább a tankönyvben felsorolt ajánlott irodalmat,



- birtokában van a könyv- és könyvtárhasználati ismereteknek legalább általános iskolai szinten. (Két segédletből pótolható a főiskolai képzés hiánya: Arató-Ballér-Csulák-Nagyszentpéteri-Szepesi: Könyv és könyvtár az általános iskolában. Bp., Tankönyvkiadó, 1980.; Ballér-Győri-Mészöly-Rács: Iskolai könyvtárak: Segédkönyv könyvtáros tanárok számára. Bp., Fővárosi Pedagógiai Intézet, 1984.)

- szoros kapcsolatot alakított ki az iskolai könyvtárossal, s ezáltal befolyásolja a szerzeményezést,

- akinek önművelődési igénye és gyakorlata van.

b) A tantervi célkitűzések elérését, ill. annak mértékét nagyban befolyásolja az adott iskolában lévő könyvtári helyzet.

„A tankönyvekben leírt ismeretanyag az alap. De csak az alap. Erre építve kell megtanítanunk a tanulókat az önálló ismeretszerzésre; megismertetni velük az ismeretek forrásait - mindenekelőtt a könyveket, folyóiratokat -, felkutatásuk és használatuk módját, s gyűjtőhelyüket is: a könyvtárat. Ezért a könyvtár az iskolában a szellemi munka eszköztára.

Az alapvető munkaeszköznek minden mesterség végzéséhez kéznél kell lennie. Érvényes ez a szellemi munka eszközeire is. Tehát azoknak az ismerethordozóknak a beszerzését, tárolását, használhatóvá tételét, amelyek a tanulás munkaeszközei, az iskolán belül kell biztosítani. Ezért nem lehet korszerűen tanítani olyan iskolában, ahol nincs könyvtár. Ha az igazgató és a nevelőtestület szemlélete megfelelő, ha az iskolában felismerték a könyv pedagógiai értékét, akkor valóban az iskolai munka tengelyébe kerül a könyvtár.” (Arató-Ballér-Csulák-Nagyszentpéteri-Szepesi: Könyv és könyvtár az általános iskolában. Bp., Tankönyvkiadó, 1980., 37-38. p.)

Ettől az ideális képtől még nagyon sok iskola távol van. Ennek okai nagyon szerteágazóak, feltárásuk most nem feladatomban.

Mit tehet a történelemtanár? Figyelje a történelemhez kapcsolódó könyvek megjelenését - könyvkiadásunk nagyon gazdag e téren -, s azokat, melyeket történelemórán munkaeszközként tud használtatni, a könyvtárossal szereztesse be.

A történelmi olvasókönyveken, a Képes történelem sorozat darabjain kívül igen használhatónak mutatkozik az 1983-ban megindult Évezredek hétköznapijai c. sorozat eddig megjelent két kötete is. A bőséges kínálatból szinte nehéz választani, nehéz mértékartónak lenni.

A tanulók önálló ismeretszerzési képességének kialakításában a történelemtanár nem áll egyedül. Segítőtársa a tantestület: elsősorban a magyartanár, aki megtanítja a könyv- és könyvtárhasználati ismeretek adott évfolyamra szabott anyagát; a többi tantárgy oktatói, akik ezeket az ismereteket gyakoroltatás által mélyítik; és az iskola könyvtárosa. Az iskolán kívüli tevékenységek hálózatát is beszövi/beszöheti a könyv- és a könyvtár használatása. Egyértelmű, hogy *csapatmunka* a tanulók művelődési igényének alakítása és ehhez szükséges ismeretek, módszerek elsajátíttatása. A történelemtanár ennek az együttesnek tagja.

Eredményes munkavégzéséhez szükséges feltételek közül csak néhányat emelek ki:

A) Tudnia kell a történelemtanárnak, hogy az adott tanulócsoporthoz a könyv- és könyvtárhasználat milyen fokán áll. Szükséges-e megmondania az információszerzés forrását, vagy elegendő a kutatási téma megjelölése? Egy könyvből vagy több könyvből dolgozzanak a tanulók? Olyan kérdést fogalmazzon meg, amelyre röviden, vagy olyan kérdést tegyen fel, amire hosszasan lehet válaszolni? - A felmerült kérdésekre a történelemtanár csak a magyartanító nevelőtől várhat kielégítő választ.

B) Nagyon fontos, hogy a történelemtanár tudja, mely könyvek kapcsolhatók egy-egy tanítási egységhez forrásmunkaként. Ismerje ezek tartalmát, amely meghatározza a munkáltatás formáját (egyéni, csoport-, osztálymunka). Csak ennek birtokában képes

helyesen befolyásolni az iskolai könyvtáros szerzeményező munkáját. A történelemtanítás könyves háttérének megteremtése minden iskolában létszükséglet.

Hazánk felszabadulásának 40. évfordulója megint ráirányította figyelmünket a helytörténeti munkák beszerzésére, ill. azok tanórai beépítésére. A tanulók szűkebb pátriájának megismerését a tanterv is erősen szorgalmazza, többek között az órakeret biztosításával is. Ez nem lehet mindig helytörténeti kirándulás, a délelőtti egy történelemórán nem is oldható meg. De a helytörténeti kiadványok egyes részeinek feldolgozása kiválóan alkalmas arra, hogy az adott település múltjának egy-egy időszakával, kiemelkedő személyiségeinek életével megismerkedjenek a tanulók.

C) A történelemtanítás eme területén is – mint minden nevelői-oktatói tevékenységnél – érvényesülnie kell a tudatosság elvének. Ahogy a tanterv írja: „Tudatosan formálni kell a különböző forrásokból származó információk megszerzésének, feldolgozásának és alkalmazásának jártasságait, készségeit és képességeit, valamint az önálló ismeretszerzés igényét.” (Tanterv, 514. p). A tudatosság magában foglalja a tervezés szükségességét, ezáltal kizárjuk a most még gyakori esetlegességet, a spontaneitást. Vagyis: előre el kell gondolnunk, mely tanulói tevékenységek alkalmazásával érhetjük el az ismeretszerzési képességekre vonatkozó tantervi követelményeket.

A tervezés viszont felvet az A–B) ponton kívül még néhány gondolatot: a mikor? – mit? – hogyan? kérdését.

*Mikor* használjunk, használtassunk könyvet? Csak akkor,

– ha a könyvekben (Magyar értelmező kéziszótár, Új magyar lexikon stb.) lévő információval az ismeretlen fogalmakat jobban megértik,

– ha a történelmi tény, esemény megvilágításához, összefüggések megláttatásához nagyobb kaput nyit, mint a tankönyv. Álljon itt egy példa! A forgalomban lévő 7. osztályos történelemkönyv édeskeveset mond Petőfi követjelöléséről: „Petőfi azonban ellenfelei mesterkedései következtében nem került a megválasztottak sorába.” (71. old.) A tanulóiban felmerül: Hogyan lehet az, hogy az 1848-as forradalom vezérégyénisége nem került be az első népképviselői országgyűlésbe? A választ megadhatja egy kiselőadásra felkészült kislány elbeszélése. Forrásmunka Hunyadi József: A viharadár c. könyvének (Bp., Kossuth, 1972.) 164–173. oldala. A szépirodalmi műből vett részlet szenvedélyes interpretálása fokozza a történelemóra érzelmi töltését.

A tanulók befogadóképességéhez, gondolkodási szintjéhez igazodunk. Ha a képi gondolkodás fokán állnak, akkor jobbára a külső szemléltetés eszközeivel (kép, rajz, dia, transzparens) élünk. Öncélúan – csak hogy a tankönyv mellett más könyv is legyen – ne használjunk könyveket! A formális tevékenységek rombolnak.

*Mit* adjunk a tanuló kezébe, mely könyveket kezeljünk információforrásként? Erre röviden válaszolhatunk: a tanuló értelmi szintjéhez igazodó, valós ismereteket nyújtó, érthető stílusban megfogalmazott könyveket. Mindhárom követelménynek megfelelően az ismeretterjesztő irodalomba tartozó művek.

Gondunk van viszont a különböző kézikönyvek – elsősorban a lexikonok – forgatásával, mert a szócikkek a tanulók számára még ismeretlen fogalmakat is tartalmaznak. Mérlegel a tanár. Mi a célra vezetőbb: a könyvhasználat vagy a tanári magyarázat? A könyvhasználatot azonban nem lehet – szabad – mindig kihagyni. Az alábbi gyakorlatot lehet bevezetni:

– a tanuló az általa felfogott ismeretről adjon számot,

– az ismeretlen fogalmak értelmét megnézi másik kézikönyvben.

Fontos, hogy a két megoldás közül a nevelő kiválassza a helyeset. A tanári döntést a szócikk minősége és a tanuló ismeretszintje befolyásolja. Elvárás, hogy a tanulóknak apránként meg kell ismerniük a felnőtteknek készült lexikonokat is.

Könyvhasználatunk ne legyen egyoldalú! Az ismeretterjesztő művek mellett építsünk a szépirodalmi alkotások szívet megmozgató hatására is.

A *hogyan?*-ra a válasz kulcsfontosságú.

A történelemtanárak is most keresik a könyvhasználat új útjait. Régi könyvhasználati forma az ajánlás, a szemléltetés és a kiselőadás. Ezekkel a módszerekkel ma is élünk, s elterjedtebb, mint valaha is volt. De az új tanterv ennél többet követel tőlünk: munkaeszközzé téteti a könyvet s feladattá az olvasást. Ezek szerint a tanítási-tanulási folyamatban a tanulói tevékenységnek kell dominálnia. Olyan feladatot is kapnak a tanulók, melynek megoldásához a tankönyvet vagy egyéb irodalmi alkotást használnak forrásul.

A tanulók foglalkoztatása több szempontból is csoportosítható. (Lásd: Szebenyi Péter: Történelemtanításunk a korszerűsítés útján. Bp., Tankönyvkiadó, 1978.)

A *könyvhasználaton alapuló tanulói tevékenységek* egyféle felosztását részletezem az alábbiakban.

*Szervezeti keret szerint lehet:*

1. egész osztályt egyidőben foglalkoztató tevékenység,

2. egyéni munkára serkentő feladatok.

Az egész osztályt egyidőben foglalkoztató tevékenységeknek két módja van:

a) *csoportmunka*

változatai:

– azonos témájú csoportmunka (a forrás más-más könyv),

– párhuzamos csoportmunka (2–3 csoport kap azonos feladatot),

– differenciált csoportmunka (minden csoport más feladatot kap).

*Az egyik példa 5. osztályos, könyvtárban tartott történelemóra.*

A tanítási óra anyaga „Az ókori görögök” c. témakör bevezetése. A feldolgozáshoz szükséges a könyvtári környezet, mert könyvtári tájékozódásunk fejlesztése, valamint az alsó tagozatban megismert könyvhasználati fogalmak mélyítése, ill. bővítése a célom. A témakörhöz kapcsolódó könyvek az ajánlás szintjén vannak jelen a tanítási órán, de a módszer tartalma is bővült, hisz a tanulók a könyvből merített ismereteik alapján javasolják társaiknak a művek elolvasását.

A tanulók csoportokat alkotva ülnek, s mivel iskolai könyvtárunkban a témához nyolcféle könyv található, ezért nyolc csoportban dolgoztak. Minden csoportnál van egy Magyar értelmező kéziszótár (a továbbiakban: MÉKsz) és egy Idegen szavak és kifejezések szótára (a továbbiakban: Id. sz.). Az ókori Görögország c. falitérképet is az osztály elé raktuk.

Az óra első részében irányított beszélgetés során néhány fogalom: egyetemes történelem (MÉKsz), világtörténelem (MÉKsz), ókori történelem (MÉKsz), Hellasz (Id. sz.), Akropolisz (Id. sz.), fellegrvár (MÉKsz), Parthenon (Id. sz.), Athéne (Id. sz.) tisztázására került sor a zárójelben feltüntetett kézikönyvekből. A csoportokban mindig másik tanuló kereste meg a címszó jelentését.

A továbbiakban a tanulókkal közösen arra kerestük a választ, hogy milyen jellegű forrásmunkákkal egészíthetjük ki a tankönyvi tananyagot. A könyvek csoportosítását elevenítettük fel, s a témához kapcsolódó művek feltételezett lelőhelyét megindokolták. Vázlattal is illusztrálom az elmondottakat:

#### *a könyvek*

*ismeretközlő irodalom*

931 ókori történelem

700 építészet

398 folklór

*szépirodalom*

H (Hegedűs)

P (Pataki)

Sz (Szabó)

Közben sor került a szakjелеk, Cutter-számok ismétlésére. A polcokról összegyűjtött könyveket a csoportok megkapták. (A témakörhöz kapcsolódó könyvek gyűjtése katalógusból is történhet. Gyakorlati akadály, hogy sok iskolai könyvtár gyűjteménye még nem feltárt, vagyis nincs katalógus.)

Az óra következő mozzanatában a csoportok felkészültek a náluk lévő könyv ajánlására. A feladat elvégzéséhez meg kellett ismerkedniük a művel, vagyis, annak a gyors tájékoztatást segítő eszközeivel (író, cím, alcím, bevezetés, tartalomjegyzék, fejezetek, fűlszöveg, utószó, a kötéstábla írott anyaga stb.).

Az alábbi kiadványokkal dolgoztunk:

1. csoport:

Bíró Ferencné-Csorba Csaba: Az ókori görögök és rómaiak élete  
(képes-szöveges időrendi táblázat, tartalom, utolsó oldalon rövid ismertetés, *illusztráció*).

2. csoport:

Hegedűs Géza: A milétoszi hajós  
(fűlszöveg, előszó, *jegyzetek*).

3. csoport:

Pataki Mária: A végzetes jóslat  
(a kötéstáblán lévő szöveg, tartalom, alcím, utószó, *kislexikon*).

4. csoport:

Régen volt, hogy is volt  
(alcím, bevezetés, fejezetek, tartalom)

5. csoport:

Szabó Árpád: A trójai háború  
(bevezetés, *névmutató, függelék*).

6. csoport:

Szabó Miklós: Hellasz fénykora  
(alcím, tartalom, előszó, fejezetek, *időrendi táblázat, képek, térképek, melléklet*).

7. csoport:

Trencsényi-Waldapfel Imre: Görög regék  
(tartalom, fűlszöveg)

8. csoport:

V. Zamarovsky: A görög csoda  
(bevezető, tartalomjegyzék)

Zárójelben közöltem a könyvben található tájékoztató eszközt, az aláhúzottakat új fogalmakként kezeltük. Megbeszéltük, mennyiben kapcsolódnak a könyv tartalmához, miért szükségesek.

A másik példát 6. osztályos anyagból hozom.

Az önálló munka után következett a csoportonkénti beszámoló. Megadott szempontok szerint készítették el a tanulók az ismertetésüket (a könyv írója, címe, kiadó, tartalmi ismertetés, ajánlás indoklása, a beszámoló forrásainak felsorolása).

Az óra hangulatos befejezéseként diaképeket vetítettem Athénról és Delphoiről. Értékeléssel (tanulói, nevelői) zártuk a könyvtári órát.

„Miről beszélnek a honfoglalás kori stírok? Népünk élete a letelepedés után” c. téma egy részét csoportmunkával dolgoztuk fel.

A csoportok a következő kérdéseket kapták a forrásmunka megjelölésével:

1. csoport:

Miről tanúskodnak a tárgyi emlékek?  
(tankönyv 77. old. szövege – a lényeg aláhúzása).

## 2. csoport:

Miről tájékoztatnak a korabeli írásos emlékek?

(tankönyv 78. old. szövege – a lényeg aláhúzása).

## 3. csoport:

Milyen szokásokra utalnak a honfoglalás kori temetők leletei?

(Történetek a középkorból – Bp. Tankönyvkiadó, 1982. 79–80. old.).

## 4. csoport:

Mutasd be a honfoglalás kori férfi öltözetét és fegyvereit!

(tankönyv 80. old. szövege – a ruhadarabok aláhúzása, Bodor Ferenc: Páncélos lovagok – Bp., Móra, 1983. 9. old. – a fegyverek felsorolása a füzetben).

A tananyag másik részét – a honfoglaló magyarok társadalmi tagozódását – a tanári magyarázat világította meg.

### b) önálló munka

E módszernél minden tanuló egyénileg dolgozik, akár a tankönyvből, akár más kiegészítő könyvből. Azonos feladatot adhatunk az egész osztálynak, de differenciálhatunk is. Lényeg az, hogy a tanulókat problémamegoldásra készítsük, mert ezáltal fejlesztjük a megismerő képességüket.

Nézzünk egy konkrét példát! Ötödik osztályban „Hammurabi, a törvényalkotó király” c. tanítási egységnél Varga Domokos: Ős Napkelet című könyvéből (Képes történelem) is olvastattam:

Először arról beszélgettünk, hogy mi a szerepe a törvénynek az ember, az emberiség életében. Majd az ezt követő tanári közlésből megtudták a tanulók, hogy az emberi történelem legrégebbi, ismert törvénytára egy bazaltoszlop, melyet Hammurabi, a „tökéletes király” hagyott ránk. Közben megnéztük az ide vonatkozó képeket. Az „Ős Napkelet” (Bp., Móra, 1973.) c. könyv 40–41. oldala jó néhány törvényt is közöl. Ezeket a tanulókkal némán elolvastattam, s néhányat visszakérdeztem. A reprodukálás után, a másodszori elolvasás előtt tettem fel a megválaszolandó kérdéseket, mindegyik oszlopnak mást: Milyen becsülete van a munkának? Milyen különbséget tettek emberek között? Mit tudunk meg ezekből a törvényekből? A válaszadások során összegeztük a törvények tartalmát.

Egyre gyakrabban kell élnünk az elemző feldolgozással, mert csak így formálhatjuk tanítványainkat gondolkodó, problémalátó személyiséggé.

2. Egyéni munkára serkentő feladatok változatos formáival élhetünk történelemórán is.

Előzetes feladatként adhatunk fel a tanulónak kutatómunkát, de tanítási órán is elvégeztethetünk vele könyvre támaszkodó feladatot. Gondolatmenet-összeállítástól rajzos feladatokon (térképvázlat készítése, harci eszközök, ellenséges csapatok harci felállásának rajza stb.), írásbeli beszámolókon (középkori városkép, egy-egy történelmi személyiség jellemzése) át kiselőadásokig vezethet a könyves tevékenykedtetési skálánk. A kiselőadások hangulatos színfoltjai lehetnek történelemóráinknak akkor, ha a tanulók nemcsak lexikonokból készülnék fel, pl. egy-egy neves személy életéből, hanem szépirodalmi alkotásokból is bátran merítenek egy-egy epizódot.

A foglalkoztatási forma kiválasztását befolyásolja a tananyag, a tanulók könyvhasználati jártasságának szintje, a fejlesztési cél, s nem utolsósorban az adott iskola könyvtári helyzete, könyvfélesége, példányszámok.

A különböző módszerek számtalan variálási lehetőséget rejtenek. Egy-egy órán is többféle könyvhasználati móddal élhetünk.

Az ún. könyves órák és a könyvtári órák megtervezése – éppen kísérleti stádiumuk miatt – sok időt igényel a tanártól. De bizonyára mindenki érezte – aki ilyen jellegű órákat is tartott –, hogy a tanulókkal mennyire öröm dolgozni, s mennyire eredményes ez a munkáltatás. Ennek az érzésnek, elégedettségnek is inspirálnia kell bennünket, hogy még több könyvre, könyvtárra támaszkodó órát tartsunk.

## A film mint szintetikus művészet nevelőmunkánkban

A személyiség formálásának sajátos útja az esztétikai nevelés. Társadalmunk elvárja, hogy az általános iskolát végzett tanulóinknak legyen megfelelő esztétikai érzéke és ízlése. Tudjanak különbséget tenni az értékes és értéktelen művészeti alkotások között, fejlődjön érzelmviláguk. Nevelőmunkánkban ezért rugalmasabb, az improvizációra építő, közművelődési jellegű szemléletre van szükség. Programtervezésünk során feltétlenül szerepet kell kapni a televíziós és mozifilmeknek. A közművelődés lehetőségei lazábbak, de gazdagabbak, tehát élni kell vele.

A film szintetikus művészet, mely magába foglalja az irodalom, a zene, a színház, a képzőművészet elemeit. Egyszerre költészet és festészet, vagyis olyan alkotás, amely tér- és időbeli dimenziókkal operál. Eleven világot teremt körülöttünk, hiszen a filmbeli mozgást nemcsak elképzeljük vagy átéljük. A valóságot tükrözi, de feltételezi a szubjektívizmust is. Ellentétben a képzőművészettel és a fotóművészettel, a vizualitás „egyszeri látvány” jellegével speciálisan filmszerű vizualitás jellemzi, vagy látványfolyamat. Az időt a térben, a teret időben ábrázolja, létrehozva a tér és idő esztétikai egységét. Mint a valóságban, így a filmben is elválaszthatatlan e két elem. A film képes eszközeivel a múlt, jelen, jövő rétegeinek egymásba játszására. A hang növeli a kép hitelességét, megteremtődik az akusztikus környezet, a valóság visszatükrözése. Érzelmeket, hangulatot teremt a film, gondolatokat közöl és meggyőz.

Amikor tanulóink megtekintenek 1-1 filmet, részükről sohasem jelenthet passzív befogadást. Ellenkezőleg! Mindig pszichikai aktivitásban jelenik meg. Ilyenkor kell elvégezni a közös vagy önálló elemzést a látottakról. Készíthetnek rajzot, fogalmazást, jellemzést. A fogalmazvány nem szükségszerűen hozza felszínre a tanulók tényleges ismereteit, csupán a legaktívabb elemeit tárja fel. Kérdés-felelet formájában a rejtett tudást, ismereteket is napvilágra hozhatjuk, mert a gyermekek gondolkodását irányíthatjuk. Engedjük őket ilyenkor szabadon megnyilatkozni, hiszen a spontán véleményeknek esztétikai tetszésnek, ítéletalkotásnak sokkal nagyobb jelentősége van a nevelés szempontjából.

Vegyük figyelembe azt is, hogy irányító kérdéseink magukba hordhatnak olyan veszélyt, hogy elmarad a válaszokból az, ami szubjektív, egyedi és az általános kerülhet előtérbe. Helyes, ha a közös élményt közösen dolgozzuk is fel. A filmklubokban sor kerülhet egymás közti véleménycserére. Helyes erkölcsi ítéletek születnek a leglényegesebb eseményekről. Az érdeklődésből és átélésből fakadó visszatükrözött kép keletkezik a tanulóknál. Amikor a film ízlésfejlesztő, és ezáltal személyiségfejlesztő hatásáról beszélünk, ez mindig a gyermek jellemén keresztül történik meg. A vitafórum lehetősége a vélemények konfrontálásának és korrigálásának. Vizsgálódásaink irányító feladatai lehetnek:

- Mondj egy olyan jelenetet, melyben a szereplők viselkedése legjobban tetszett neked!
- Melyik szereplő volt szimpatikus, vagy kevésbé szimpatikus?
- Miért választotta a filmhez ezt a címet a rendező?
- Hogyan fejezted volna be a filmet?
- Hogyan oldottad volna meg másképpen a filmbeli problémát?
- Mennyiben segítette a film megértését a zene?
- Hogyan fejeződhetett volna még be a filmtörténet?
- Bővítette-e új ismerettel a film tudásodat?

Gyakran előfordul, hogy a beszélgetés során több gyerek megmarad a kevésbé lényegesnél, és 1-1 rész értelmezéséig jut el. Viszonylag kevés az olyan gyermek, aki átfogó tartalmi és formai vonásokat vesz észre.

Nevelőmunkákban a történelmi témájú filmek megtekintésére és megbeszélésére feltétlenül kell alkalmat keresni. Ezek a filmek nem egyszerű felnővekedését mutatják az emberiségnek, hanem a konfliktusokban, győzelemben – bukásokon, pusztuláson – teremtesen keresztül megvalósuló felnővekedését.

Megkettőzött az ilyen filmek pedagógiai látáslehetősége: a történelmet alakító ember konfliktusainak átéléséből tudatosító és öntudatosító szerepe van. A történelmi érékteremtést, értékpusztulást láttatja, a hangsúlyt hol az alkotó teremtésre, hol a pusztulásra helyezve.

A gyermek tehát, ha ilyen filmet néz meg, látja a ma előzményét, és már úgy nézheti, mint a történelem következményét.

Fontos pedagógiai módszerünk lehet, ha a megtekintett film után a tanulókat a viselkedési normák mechanikus követésétől és utánzásától, azok rugalmas, s mindenkor az adott helyzethez való alkotó alkalmazásáig juttatjuk el. Kulturált, udvarias, fegyelmezett, esztétikus magatartású embert éppúgy lehetősége vna megfigyelni a filmek szereplőiben, mint annak ellenkezőjét. Külső és gyakran azonnal érzékelhető formában jelenik meg ennek hatása. Különösen megfigyelhető ez az öltözködésben, beszédmódban, testtartásban vagy a mozdulatok hirtelen megváltozásában. Pozitív hős esetén megjelenhet új magatartási vonásként a gyengébbek védelme, bátorság, ügyesség, tiszteletadás, a negatív hőstől pedig átvehetik a brutális, embertelen, kegyetlen magatartás elemeit. Gyönyörködés és tanulás képessége kell ahhoz, hogy a film tovább növekedjen a gyermekben, pozitív hatásának kifejlesztésének feltétlenül szerepelni kell nevelőmunkánkban. Sekélyes krimik és kalandfilmek uralkodnak napjainkban, ezért szükséges a művészileg értékes alkotásokat a nevelőknek is figyelemmel kísérni.

Nem minden film fogadható be minden életkorban. Ki kell választani az életkornak megfelelő alkotásokat. Valószínűleg nincs gyermekfilm, és felnőttfilm, csak jó film és kevésbé jó. Vannak kifejezetten gyermekek számára készült filmek. Közöttük azok a legjobban, amelyek több lépcsősek. Gyermekek és felnőtteknek szóló rétegük van. Utat képeznek a felnőtt és gyermekvilág között.

Mindig vegyük fontolóra, képesek-e a tanulók átélni a látottakat. Egy korai találkozás vagy elsajátítás tökéletlensége eltávolítja a gyermekeket további élmények befogadásától. Óriási lendítő ereje lehet a jó filmnek, mert kívánja a folytatást, újabb élményszerzést. Ne tájékozódjunk csupán a címből, reklámszövegből, rövid műsorismertetőkből, nézzünk utána alaposan a filmkritikának, vagy nézzük meg a filmet.

## IRODALOM

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I-II. Bp., 1981.

Köznevelés 1985. ápr. 19. A korszerű és kulturált szocialista Magyarorszáért c. cikk. Aczél György: Esztétikai Lexikon.

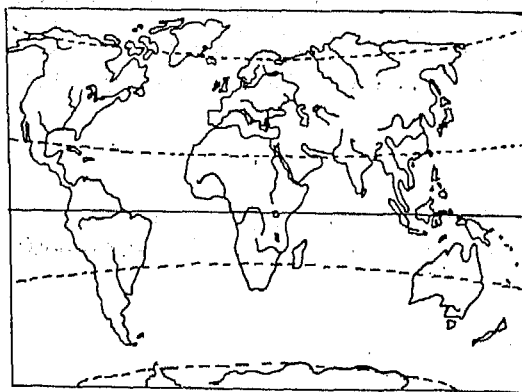
## Eszközjavaslat földrajzi feladatlapok készítéséhez

A korszerűen értelmezett tanítási óra feltételezi a folyamatos ellenőrzést, a változatos ellenőrzési formákat. Segítségükkel információkat gyűjtünk, állandó visszajelzést kapunk a tudás, az elsajátítás szintjéről. Elgondolni, megtervezni a számonkérést viszonylag könnyű, de meg is valósítani, annál kevésbé! Szinte valamennyi órán célszerű a szimultán ellenőrzés során a jól szerkesztett feladatlapok alkalmazása, de elkészítésük igen időigényes. A szöveges kérdések megfogalmazása egyszerű, de a különböző didaktikai feladatok igénylik a rajzos megoldásokat is a tanulók részéről. Nem egyszer azért marad el mégis a teljesebb értékű, változatosan szerkesztett feladatlapok alkalmazása, mert nincs rá ideje a szaktanárnak. A gyakorta emlegetett adminisztrációs túlterheltség is hozzásegít ahhoz, hogy sok esetben marad a hagyományos szóbeli „feleltetés”.

Főiskolai földrajzszakos hallgatóinkat tanítva a tanításra, gondolkodtam el azon, miként lehetne a metodikai gyakorlatokon kevésbé időigényesen jól szerkesztett feladatlapokat készíteni. A szerencsés véletlen segített elgondolásomat megvalósítani. Rendezve a gyakorlatok vezetésére rendelkezésre álló anyagokat és eszközöket, az egyik szekrény mélyén elrejtve bukkantam rá egykori kedves módszertan tanárom – Németh István tanár úr – által tervezett, Magyarországot ábrázoló kontúrbélyegzőre. Az ötlet tehát tőle származik! Ez a megtalált bélyegző vetette fel bennem a gondolatot, mi lenne, ha a Föld térképét részekre bontva bélyegzőkre feldolgoznánk. Pauszpapírral rajzoltuk meg a kontúrtérképeket, és rendeltük meg a nyomdában a bélyegzők elkészítését. Való igaz, nem került kevésbe, darabonként mintegy 800 forintba. De megérte! Segítségükkel rövid idő alatt készülnek a feladatlapok.

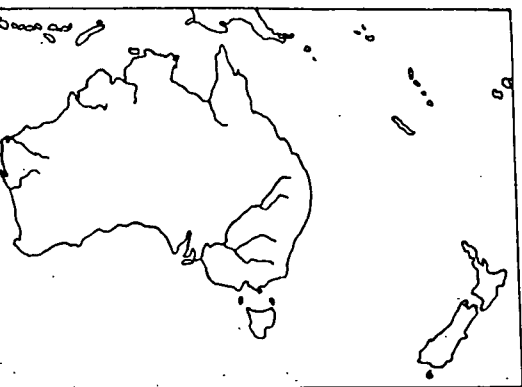
A tantervi, osztályonkénti művelődési anyagot szem előtt tartva, az ábrákon látható (valódi méret 140x100 mm) bélyegzők segítik munkánkat:

4–8. osztály

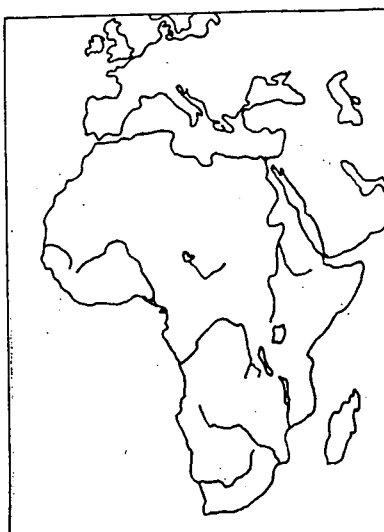


1. ábra





2. ábra



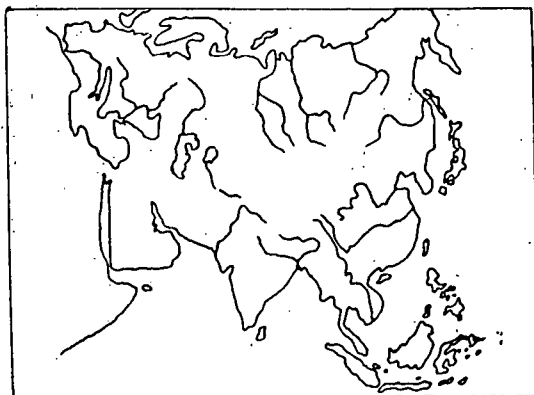
3. ábra



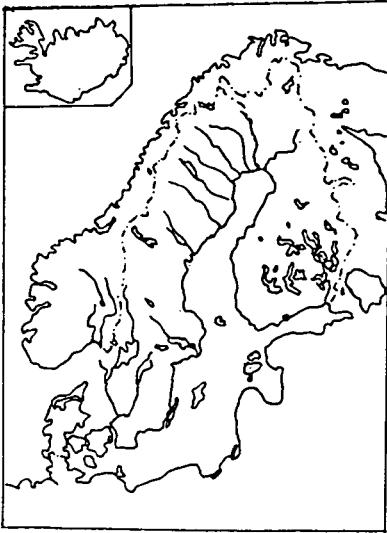
4. ábra



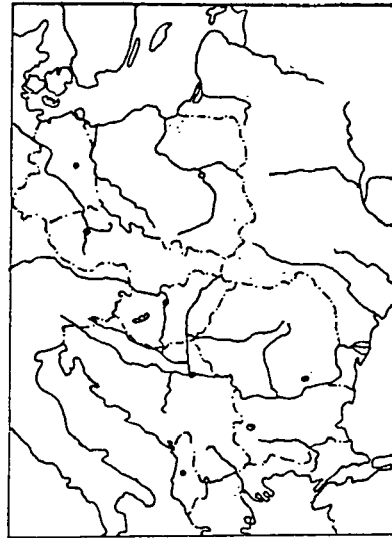
5. ábra



6. ábra



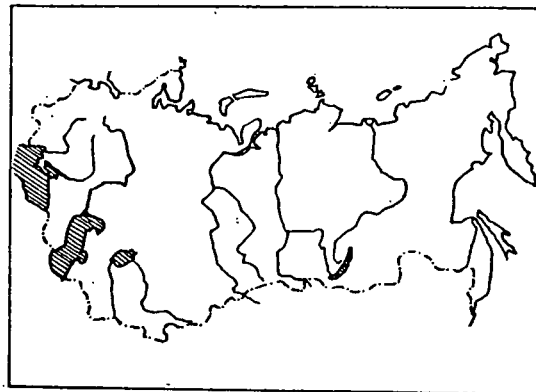
7. ábra



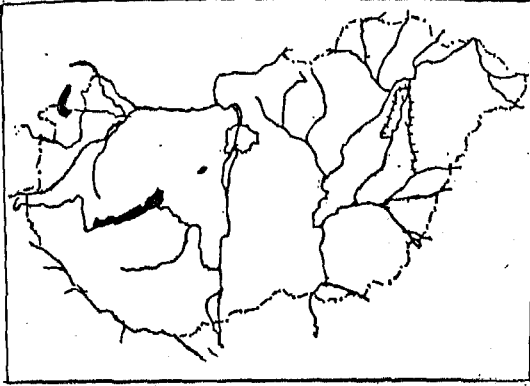
8. ábra



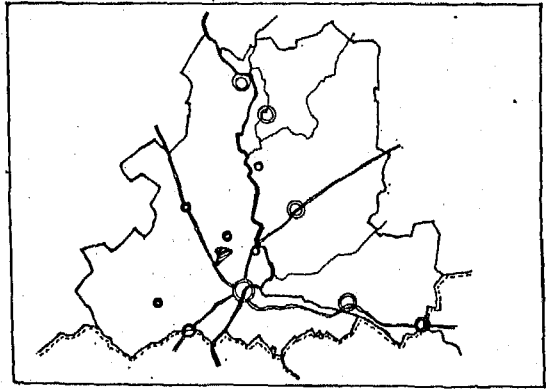
9. ábra



10. ábra



11. ábra



12. ábra

A bélyegzőkkel készített kontúrtérképeket beszerkesztjük feladatlapokba, de önmagukban is felhasználhatók különböző didaktikai célzattal; egyedi fogalmak rögzítése, ellenőrzése stb. Alkalmasak a „Rajzold bel!”, „Nevezd meg!”, a „Jelöld!” jellegű munkáltató feladatokra.

– Persze, reálisnak tűnhet a kérdés; a sokszorosító- és másológépek korszakában ilyen egyszerű eszközt használni? Miért nem forgalmaz a Tanért ilyen sokszorosított anyagot, hiszen például a Szovjetunióban üzletekben néhány kopejkáért tucatszám kapható. Csakhogy attól még feltehetően messzi az idő, hogy az iskolák több száz ezer forintos másológépekkel rendelkezzenek! De addig is, amíg ilyen gépek rendelkezésre állanak, gyorsabbá teheti munkánkat az itt leírt eszköz. Ha néhány iskola egyszerre – vagy közösen – rendeli meg a bélyegzőket, azok szinte fele annyiba kerülnek, ugyanis a klisé kerül sokba.

Az ötlet sikerét mi sem bizonyítja jobban, minthogy szaktanárok keresnek meg bennünket, és a hallgatók is szívesen „bélyegzőznek”.

Bízva abban, hogy a javasolt eszköz megkönnyítheti a Kartársak munkáját is, ajánlom szíves figyelmükbe!

## A kölcsönhatás fogalmának alakítása a 3. osztály környezetismeret tantárgya keretében

Az általános iskola 3. osztályában a tanév folyamán ismételten visszatérő feladat a kísérletezésnek mint a valóság megismerésére szolgáló egyik módszernek elemi szintű elsajátíttatása, és ezzel párhuzamosan a kölcsönhatás fogalmának alapozása.

Első lépésként a gyerekek különböző anyagok egymásra hatása során bekövetkező változásokat figyelnek meg és elemeznek. A rugalmas és rugalmatlan ütközést összehasonlítva megállapítják, hogy a második esetben a testek alakja maradandóan megváltozik. A rugalmas ütközés során bekövetkező változásról a gyerekek általában azt jegyzik meg, hogy ekkor alakváltozás nincs. Pontosabb a jelenség leírása, ha azt is tudatosítjuk, ami történik. A továbbiakban az egyik általános iskola 3. osztályában végzett megfigyelésem eredményeit említem. A Munkafüzet 11. oldalán, a 9. pontban ismertetett kísérlet ismételt önálló elvégzése és a változás leírása során a gyerekek 69%-a válaszolta azt, hogy a nyugalomban levő műanyagkorong az ütközéskor elmozdul, és közülük 38%-a azt, hogy az azonos nagyságú másik műanyagkorong az ütközéskor megáll.

92%-a jegyezte meg azt, hogy a vasat a mágnesrúd vonzza, a rezet és az alumíniumot nem. Közülük 84%-a helyesen állapította meg azt, hogy ha egy fémtárgyat a mágnesrúd vonz, akkor az vasat tartalmaz. Arra a kérdésre, hogy a mágnesrúd milyen fémből készül, 58%-a válaszolt helyesen. A mágneses alapjelenségek megismerése után lehetőség van annak megemlítésére, hogy a mágnesrúd két felét miért szokás különböző színűre festeni. Ezzel azt jelöljük, hogy a mágnesrudak mely végei vonzzák, illetve taszítják egymást. Az iránytű bemutatása és felhasználásának megbeszélése után gondolkodást fejlesztő kérdésként felvethető a következő probléma; Milyen tapasztalat bizonyítja azt, hogy a Föld mágneses tulajdonságú? A mágneses alapjelenségek vizsgálata során tudatosítani kell a megfigyelt változást. Vagyis azt, hogy a vonzás vagy taszítás során a mágnesrúd elmozdul, és így a helye megváltozik. Az a tanuló, aki az ütközések során bekövetkező változások közül csak az alakváltozásra vonatkozó megállapítást jegyezte meg, a mágneses alapjelenségeket nem tekintette változásnak, azzal az indoklással, hogy itt nincs alakváltozás. Van aki azért tartotta ezeket változásoknak, mert a mágnesek ütközéskor kopnak.

Az olvasás jelenségének a vizsgálatokor célszerű a változások jobb megértése érdekében a 2. osztályban a hőmérséklet méréséről tanultakat felidézni. Arra a kérdésre, hogy az osztályteremben a levegő hőmérséklete körülbelül hány fok, a válaszvariációk közül 61%-a választotta a 20 °C-t, 34%-a a 10 °C-t, 5%-a nem válaszolt. Arra a kérdésre, hogy a jeget megolvasztó hő honnan származik, 19%-a válaszolta azt, hogy a levegőből. 54%-a kályhát nevezte meg közvetlen hőforrásként. A kölcsönhatás két anyagát önállóan 50%-a fogalmazta meg. 54%-a a kölcsönhatás egyik anyagának milyen tulajdonsága változik meg, önállóan nem tudták megfogalmazni. Ez érthető is, hiszen hőtani ismereteik a hőmérséklet mérésen kívül még nincsenek.

Arra a kérdésre, hogy a cukor a teában keverés nélkül is feloldódik, 12%-a válaszolta azt, hogy nem. A hibás választ úgy lehetne megelőzni, hogy az oldódást tanulmányozó kísérletek végzésekor nem használnak üvegbottot az oldat keverésére. A tanulók többsége helyesen figyelte meg azt, hogy a keverés a folyamatot meggyorsítja, de nem feltétele a bekövetkező változásnak.

Az égés tanulmányozásakor végzett kísérletek és szerzett ismeretek alapján 92% pontosan írja le azt a változást, ami az égő gyertyával történik, ha üvegphárral le-takarjuk. 88% le is tudta ezt rajzolni. A változás okát 65% fogalmazta meg pontosan. Az égés során egymásra ható anyagokat 50% nevezte meg önállóan. 38% csak az oxi-gént említette, 23% szerint az egyik anyag a hő. Azt, hogy a levegő az égéshez szük-séges oxigént tartalmazza 80% jegyezte meg. 46% számára ez az ismeret egysí-kú, mert nem ismerték fel benne a kölcsönhatás egyik anyagát.

A Környezetismeret tantárgy tanulása során megismert alapfogalmak megkönnyít-tik a későbbi tanulmányokat. Ennek néhány feltétele a leírtak alapján a következő. A fogalomelőkészítés a lehetőségek határain belül legyen pontos. Ennek érdekében a kísérletek végzésekor a megfigyelést zavaró körülményeket célszerű kiküszöbölni. A megfigyelt változások leírására használt kifejezések nem szabad, hogy téves elképzelé-ssek kialakulásához vezessenek. A leegyszerűsített magyarázat nem jelentheti a meg-értés szempontjából lényeges mozzanatok figyelmen kívül hagyását. A fentiekben ezek-el kapcsolatban írtam le néhány tapasztalatomat hasznosítás céljából.

---

DOMBI LÁSZLÓ-DR. DOMBI ALICE

Szeged

## Erkölcsei szituációk osztályfőnöki órákon

„A nevelésnek igen fontos célja, hogy a szükséges eszmék számára kidolgozza a megfelelő ösztönző erőt.” – írja Rubinstein. Ilyen ösztönző erőként értelmezhetjük az általános iskolai osztályfőnöki munkában az értékorientáló tevékenységet, amelynek fontos gyakorlati területe az erkölcsi normák tudatosítása és a hozzájuk való pozitív viszonyulás kialakítása.

A tanulók erkölcsi ítéleteinek kialakítása csak komplex módon történhet, azaz, az értelemre, érzelmekre, az akaratra, az erkölcsi érzékre hatva. Csak olyan ismeretek szolgálhatnak a tanulók cselekvésének vezérfonalául, válhatnak magatartásuk szabályo-zóivá, amelyek közel állnak mindennapi életünkhöz, és amelyeket erkölcsi tapaszta-la-taik is alátámasztanak. Ennek a tapasztalatszerzésnek egyik formája az osztályfőnöki órákon a szituáció-feldolgozás módszere, amely lehetőséget nyújt a helyes értéki-té-tek kialakítására, és a pozitív magatartási minták követésére ösztönöz.

A következőkben az erkölcsi szituációk felhasználásával kapcsolatos megállapítá-sainkat adjuk közre, tapasztalati tények alapján.

A felhasznált problémahelyzeteket egyrészt egy-egy osztály életéből merítettük, másrészt pedig határozott nevelői szándékkal összeállított szituáció-gyűjteményünkből választottuk. Természetesen ezeknek is megvolt a valóságalapja. Az osztályfőnöki fog-lalkozásokon beszélgetéseinkhez a kiindulási alapot tehát vagy egy konkrét, az osztály-ban megtörtént eset nyújtotta, vagy helyzetgyűjteményünk valamelyik eklatáns példá-ját beszéltük meg. Utóbbi esetben az összekötő szál a következő volt: „Abban a nyol-cadik osztályban, amelyről már olyan sokat beszéltem nektek, mindig történt valami...” E bevezetés után a történet vagy problémahelyzet ismertetése következett, ame-lyet megbeszéltünk a gyerekekkel, esetleg eljátszottuk az alapszituációt, továbbfejles-zettük, megoldási variánsokat találtunk ki közösen.

A gyerekek szerették ezt a módszert, s egymással vitázva alakították ki a helyes álláspontot. Úgy véljük, hogy ezek a szemléletformáló foglalkozások, beleképzelései játékok jobban hozzájárultak az erkölcsi fogalmak megértéséhez, mint bármiféle erkölcsi fogalom-magyarazgatások. A gyerekek aktivitása volt a mércéje annak, hogy azok a magatartásminták, amelyeket közösen kialakítottunk, nem maradtak nyom nélkül. Egy-egy szituáció eljátszása során, ha a helyzet több szereplőt kívánt, megfigyeltük azt is, hogy a korábban egymástól kissé elzárkózott csoportok tagjai is önfeladatosan játszanak együtt. Az ilyen fajta órák másik eredményeként könyvelhettük el, hogy a gyerekek egyes esetekben az óra után, az utcán hazafelé is boncolgatták tovább a problémát. Így a spontán kialakult gyermekcsoportok normarendszerének kialakulását is befolyásolhattuk némiképp.

A következőkben néhány történetet mutatunk be a felhasználtak közül. Természetesen a történetek variálhatók, és kiegészíthetők további erkölcsi tartalmakat hordozó elemekkel.

Karcsi és Zoli jó barátok voltak. Egy alkalommal együtt fociztak az iskola udvarán, és Zoli véletlenül betört az egyik osztályterem ablakát. Másnap keresték, hogy ki volt a tettes, de Zoli nem jelentkezett. Mit tennél Karcsi helyében?

Magdi év elején elhatározta, hogy ezután jobban fog tanulni. Barátnője, Éva, megígérte, hogy segíteni fog neki. Ahogy teltek a hetek, mindig talált valami érdekes elfoglaltságot, és Éva is szívesen vett részt a különböző szórakozásokban. Mi a véleményetek Éva és Magdi magatartásáról?

A Katicabogár ős elhatározta, hogy kimennek a Maros-parti erdőbe szalonnát sütni és számháborúzni. Nagyon romantikusnak ígérkezett a szombat délután. Mindenkinek megvolt a feladata. Az egyik gyereknek nyársat kellett faragni, a másiknak szalonnát meg kenyeret vinni, a harmadiknak a számháborúhoz szükséges számokat elkészíteni. Piri megelégedett a rábízott feladatról, nem vitt gyufát a tűzgyújtáshoz. Hogyan vélekedtek Piri magatartásáról, és mit tennének ilyen esetben?

Klári reggel megígérte az édesanyjának, hogy délután ki fog takarítani. Alig ért haza az iskolából, amikor megérkezett barátnője két mozijeggyel a kezében. Klári hirtelen nem tudta, mit tegyen. Azután úgy döntött, hogy nem takarít, hanem a moziból hazafelé inkább bevásárol. Mit tennél Klári édesanyja helyében?

A Mókus ős egyik délután elment vasat gyűjteni. Zsoltnak otthon kellett maradnia, mert belázasodott. Az ős nagyon jól dolgozott, keresményükből – azt tervezték – kirándulni mennek közösen. Csak azt nem tudták eldönteni, Zsoltit magukkal vigyék-e. Mit javasoltok?

A fenti és az ehhez hasonló szituációk megbeszélése során szem előtt tartottuk azt, hogy mindenki kapjon szót, elsősorban azok a gyerekek, akiknek önbizalma erősítéséhez szükséges az, hogy véleményüket kifejtse. A sikeres hozzászólás további gondolkodásra, a vitában való aktívabb részvételre ösztönözte őket. Ezek után kaptak szót a mindig aktív gyerekek, akik előbbre vitték a probléma megoldását, új gondolatokkal gazdagították a megbeszélést, és képesek voltak arra is, hogy némi irányítással az összegezésben is részt vegyenek.

Jó formának bizonyult az is, amikor az osztály egy részének külön feladatot adtunk (diaképes problémamegoldás, dramatizálásra felkészülés, „mini” kutatómunka st.), ezalatt a többi gyereknek lehetősége nyílt egy kis gyakorlatot szerezni a vitatkozás tudományában. Ez a közeletiségre nevelés feladatainak megoldását is segítette.

A módszer értéke abban rejlik, hogy a szituációteremtéssel, a szituációjátékokkal, a problémaelemzéssel elősegíthetjük tanulóink erkölcsi helyzetfelismerési képességének kialakulását, erkölcsi ítélletalkotási s helyzetmegoldási képességük fejlődését.

E módszert több osztályban alkalmazva, meggyőződhetünk arról, hogy a gyerekek erkölcsi ítélete a legtöbb esetben helyes, az erkölcsi normáknak megfelelő. Legtöbbször felismerik egy-egy magatartásforma összetett voltát, az erkölcsi magatartás motívumait helyesen értelmezik. Viselkedésük azonban nem mindig adekvát erkölcsi ítéleteikkel.

A szituációfeldolgozás, mint aktivizáló forma is, jól bevált. A szociodramatikus

próbálkozások még inkább meggyőzték bennünket arról, hogy a helyes erkölcsi fogalmak csak úgy válnak a gyermek személyiségének belső értékeivé, ha cselekedtetés útján is tudatosulnak. Ehhez további jó gyakorlóterepül szolgálhatnak az úttörőprogramok. Így válik a mozgalom a maga sajátos eszközeivel és lehetőségeivel a tantervi követelmények megvalósításának hasznos segítőjévé.

## IRODALOM

- Bábosik István: Személyiségformálás közvetett hatásokkal. Tankönyvkiadó, Bp., 1982. 233. o.  
Farkas Endre: Erkölcs, érték, nevelés. Tankönyvkiadó, Bp., 165. o.  
Riesz Béla: Az értékekre nevelés pedagógiai kérdései. Kandidátusi értekezés 1985.  
Rubinstein Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Bp., 1964. 1103. o.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA  
Debrecen

## Barátkozás a természettel

Az iskolások nyári vakációjában piros betűs ünnepként szerepelnek a tábornyitók. Vándortáborok járják az országot, máshol a sátortáborok telnek meg, de aligha marad hetekre üres iskolai kollégium. Ezeknek a tevékenységeknek döntő szerepe van a környezet- és természetvédelmi munkában, hisz segítik a helyes világnézet kialakítását, a hazaszeretetre nevelést, a környezet- és természet iránti helyes viszony és magatartás kialakítását, a közösségi kapcsolatok fejlődését, a társadalmi hasznosság érzését.

Pedagógiai dokumentumok és az úttörőszövetség tevékenységajánlata kiemelt fontosságot tulajdonít a feladat megoldásának, s változatos munkaformák kialakítására ösztönzi a közösségeket. Leghatékonyabb formájának tartjuk a természetjárást, a kirándulást, országjárást, a táborozást, a gyalogos, vízi vándortáborozást, a szakköröket és a szaktáborokat.

Azok számára szeretnénk segítséget nyújtani, akik „vadászós” programokkal kívánják színezni a gyermekek élményét. A programok kialakításában és megvalósításában segítőtársaik lehetnek az erdőgazdaságok és a vadásztársaságok. Cél, hogy a 10–14 éves gyerekek megismerkedjenek a vadgazdálkodás alapjaival, a vadászat és a természetvédelem összefüggéseivel. A jól szerkesztett programok szülőket és gyermekeket egyaránt megnyerhetnek a foglalkozásoknak. Kiemelt helye van az úgynevezett szakmai programoknak: a település jellegének megfelelően a vadásztársaságok bemutatása, hajnali les a vadászterületen, reggeli a szabadban, a vadászházak melletti tábornyitáskor. Sokan örülnek a kirándulásoknak, a gyalogtúrának. A fák alatti „tanteremben” előadásokat hallgathatnak a vadászattal, vadgazdálkodással kapcsolatban, megismerkedhetnek a lövészetrel. Az érdeklődés a fiúkat, lányokat egyaránt vonzza a táborba, szakkörbe. A puszta varázsa még azokban is megmozgatja a vadászszenvedélyt, akik nem nagyon mutatták, hogy élnek, halnak érte. A nagyobbak nem kevés önbizalommal veszik kezükbe a távcsöves, futóvadlövő kispuskát, majd célba a tőlük ötven méterre álló lőtáblát. Sörétes fegyvert nem adhatunk a kezükbe, légpuskát viszont igen, s azzal remekül szórakozhatnak. Hát még akkor, ha a házi lőtérén nem céltáblára, ha-

nem a tavalyi vadgesztenyékre, doboztetőre, üres töltényhüvelyre és más izgalmas célpontokra lehet löni.

Előkerül a térkép és a tájoló is. Rendkívül fontos, hogy pontosan tájékozódjék a terepen, és tudja használni a térképet, iránytűt, tájolót, annak ellenére, hogy ez utóbbi kettő csak ritkán található a hazai vadászok zsebében, nagy ködben, hóviharban persze alkalmanként jól jönne, de ki számít cudar időre? A térképre viszont igen, és soha nem árt, ha a gyerek már jókor kiismeri magát a színes jelzések sokaságában.

Vendégeket is hívunk, akik szívesen mesélnek a gyermekeknek vadászfegyverekről, a természetjárásról, a természetvédelem történetéről, s legfőképpen szenvedélyükről, a sportról. Fontos szerepük is lehet ezenkívül a táborban: őket bízuk meg azzal, hogy a táborzáróra, a vadászvacsorára szerezzék meg a kondérbavalót.

Nagy érdeklődésre tartanak számot a filmvetítések is: Noé bárkái és Az állatok válasznak (Kollányi Ágoston), valamint a megunthatatlan Gyöngyvirágtól lombhullásig című filmek (Homoki Nagy István rendezésében), illetve a vadfajok vadászata bemutató rövidfilmek.

Rendezhetünk Nimród-napot is, ahol filmekben és diafilmekben mutathatjuk be, mi a vadász munkája és szórakozása, mi mindent lát az élővilágból, de megismerkedhetnek a gyerekek a vadászkutyákkal is. Megszámlálhatatlanul sok kérdés hangzik el a fórumon, ahol részt vesznek erdészek, vadászok, a környezet- és természetvédelem szakemberei.

A gyerekek értően és ügyesen szerepelnek a szellemi vetélkedőkön, meglepően széleskörű tájékozottságot árulnak el a vadászható vadakról.

Válogatást adhatunk közre a Nimród Fotóklub anyagából, vadászati témájú festmények, reprodukciók kiállítását rendezhetjük meg, illetve a Magyar Mezőgazdasági Múzeum vadászati bemutatóját is megtekinthetik az érdeklődők.

A Nimród-nap legnagyobb sikerét azonban az őzpörkölt-vacsora jelentheti, amit kondérban, szabad tűzön főzünk, de a különlegességet az alig, vagy egyáltalán nem ismert vadétel íze adja.

Munkánkban nem lényegtelen az sem, hogy ezek a cselekvési formák szinte minden gyerek számára alkalmat kínálnak a tevékenységekre, és rendkívül sokféle készség és képesség kifejtésére, fejlesztésére ösztönöznek. Igen jelentős tényező az is, hogy a javasolt cselekvési formák játékosak, romantikusak, és sok lehetőséget kínálnak a felfedezésre, az alkotó munkára, az őszinte, a természetes gyermeki igények kielégítésére.



DR. SIMON GYULA  
Budapest

## Emlékezés Földes Ferencre

A kortárs és harcostárs Darvas József írja róla egy emberöltővel később: „Nem tudok Földes Ferencről másképpen, csak személyes hangon, s megindultsággal írni. Hiába telt el azóta, hogy utoljára beszélgettünk, immáron egy negyedszázad, s vált az alakja egy kicsit testetlen mártíreszménnyé. Nekem ő ma is Feri, akit mint embert is nagyon szerettem, aki kevés jóbarátaim egyike volt; az emlékek, amelyeket róla őrzök, az elmúlt ifjúság legmaradandóbb tartalmai közé tartoznak. Olyan volt ez a barátság, amelyben a világnézeti egyezés, az eszmei-politikai egyetértés, s az emberi rokonszenv szinte szétválaszthatatlanul forrtak egybe. Nagy adomány volt ez számomra, azokban a nehéz időkben, a második világháború megpróbáltatásos éveiben...”<sup>1</sup>

Földes Ferenc értelmiségi családból származott. 1928-tól 1932-ig a Sorbonne-on tanult filozófiát, lélektant, szociológiát. 1937-ben Bolognában filozófiából doktori címet szerez, disszertációjában Bertrand Russell bölcsészeti rendszerének marxista kritikáját írja meg. Bámulatos energiával és tehetséggel képzi magát, beszél franciául, angolul, olaszul, németül. Már egyetemista korában bekapcsolódik a francia baloldali diákmozgalomba, s amikor 1932-ben hazajön, ott találjuk a Kommunista Ifjúság munkások Magyarországi Szövetségének tagjai sorában. Elveiért és tetteiért börtönbe kerül.

A háború kitörése Párizsban éri. Nem tudott más sorsot választani, mint ami hazájára, népére várt. Hazajött, és minden képességével és tehetségével bekapcsolódott az egyre erősebben kibontakozó függetlenségi mozgalomba. 1941-től kezdve tagja és Kállai Gyula mellett irányítója is a kommunista párt propagandabizottságának. A párt megbízásából egyik szervezője és vezetője a Történelmi Emlékbizottságnak. Fontos szerepe volt a Batthyány-emlékmécsesnél, Kossuth és Táncsics sírjánál, majd 1942. március 15-én a Petőfi-szobornál lezajlott nagy jelentőségű tüntetéseknél és megmozdulásoknál. Annak a baloldali, antifasiszta pedagóguscsoportnak munkáját, mely a függetlenségi mozgalmon belül alakult, Ságvári Endre mellett Földes Ferenc irányította.

Korához mérten „kész” és bölcs politikusként élt a gyakorlatban is a népfrontpolitika módszereivel. Darvas erről így ír: „Sose ragadt bele a tézisek bűvületébe –, a forrongó valóság érdekelte, s arról gondolkodott, ítélte, marxista módon. Pontosan és következetesen elemző elme volt; kitűnő és rugalmas érvelő, vitatkozó. Akár mint politikai szervező a függetlenségi mozgalomban, a Történelmi Emlékbizottságban, akár mint publicista, tanulmányíró, nagyszerű érzékkel alkalmazta a népfrontpolitikát.”<sup>2</sup>

A nagyszerűen induló és ívelő pályát azonban kettétörte a fasiszmus és az esztelen háború. Földes Ferenc 1942. áprilisában kapta meg behívóját, s 1943. január 13-án látták utoljára a keleti fronton. Eltűnt, s most Ukrajna valamelyik tömegsírjában nyugszik. Fiatalon ellobbant élete nem érthette meg a 33 évet; ha élne, most lenne 75 éves.<sup>3</sup>

Életműve így sem maradt ígéret vagy töredék. Persze, maróan fáj, hogy a felszabadulás után nem érvényesíthette kivételes képességeit. Ám mind a mozgalom, mind a művelődéstörténet a forradalmi hagyományok sorában tartja számon. Válogatott művei a felszabadulás után kétszer is megjelentek. Életművét pedagógusképzőkben ta-

nulják; oktatási intézmények, fővárosi pedagógusdíj névadója; Miskolcon, Pécsen utcákat neveztek el róla. Emberi példája is eleven, nevelő hatása. Aktív, cselekvő személyiség, típus volt. Kitűnően szervezett, szerette a nyílt, őszinte és kemény elvi vitákat. Ismerte azt a valóságot, melyben élt, népe múltját és jelenét, erényeit és gyöngéit. Nem a doktrínés elefántcsonttoronyából oktatott, s nem az aszkézis hideg szobrát testesít meg. Földes a mozgalom modern embere volt, a szó teljes és legjobb értelmében. Kiválóan képzett és művelt, ugyanakkor szerencsés emberi adottságokkal is megáldott. Külsője megnyerő, emberi érintkezésén az életszeretet derűje és melege süt át, hűségese baráthoz, ügghöz egyaránt.

Ha fennmaradt írásait vesszük szemügyre – a természet tíz rövidebbre fogott és egy nagyobb terjedelmű tanulmány a munkásosztály és a parasztság hazai kulturális helyzetéről –, akkor a művelődéspolitikus képe rajzolódik ki elsősorban előttünk, aki olykor a történeti múlt kínálta analógiával is él. Az illegálitás kényszerítő körülményei okozták, hogy a progresszió ekkor a témák megválasztásában vagy a művelődést, a művelődéspolitikát, vagy a történeti múlt valamelyik példáját – nyilván jelkép gyanánt – választja.

Az irodalmi természet így sem jelentéktelen, különösen, ha a rendelkezésre álló időhöz és az ország rendkívül súlyos helyzetéhez mérjük. Érdemes egy kissé elidőzni, találgatni a sorok között.

Földes Ferenc több tanulmánya a Kelet Népeben jelent meg. Az ekkor főszerkesztő Móríc Zsigmond bátorságára vall ez. Móríc nemcsak a népieseket kívánta egyesíteni táborába, hanem marxistáknak is publikációs fórumot teremtett, s lapját az egész nép felvilágosítójává és nevelőjévé kívánta tenni. A lap nagy teret szentelt a művelődéspolitikai kérdéseknek, így többek között a népfőiskoláknak is. E kérdések körül kibontakozott vitákban sokféle nézet és vélemény látott napvilágot, például az a jószándékú, de alapjában idealista következtetés is, hogy a dán népfőiskolák nevelőmunkájának eredményeképpen alakult ki a dán nép magas mezőgazdasági kultúrája, s emelkedett a parasztok életszínvonala. Ismeretes, hogy már Bethlen és Klebelsberg művelődési alapkoncepciójának, a „kultúrfölény”-elméletnek is volt egy olyan politikai szándéka, hogy a művelődésügyet elszakítsa a társadalmi-politikai struktúrától, s valamilyen önálló létre képes folyamatnak tekintse. Ez a látszólag önálló mozgásra készített művelődésügy, melynek fejlesztésére viszonylag nagy összegeket áldoztak, a végső szándékokban kifelé revansista törekvéseket, befelé a társadalmi valóságnak a konzerválását szolgálta. Mint propagandatevékenység és eszmekör, arra volt hivatott, hogy optimizmust árásson a nemzetnek tisztán művelődési eszközökkel és úton végbevihető megújítására. Nem tagadhatjuk e propaganda részleges vagy jelentősebb sikereit. Ebben szerepet játszhatott az is, hogy ez a propaganda szívesen kölcsönözte – ugyanakkor politikailag támatta vagy üldözte is – a népiesek és más haladó mozgalmak gondolatait és törekvéseit. Ezért tudott olykor tömegeket és kiváló haladó elméket is megtéveszteni. Földes Ferenc művelődéspolitikai írásaiban ezzel a politikai manőverrel és taktikával szemben tudatos elvi harcot hirdet. A művelődésügyet visszateszi a társadalmi-gazdasági szerkezet megfelelő helyére. A kultúra ápolása és gazdagítása önmagában nem elegendő a társadalom fejlesztésére, a társadalom szerkezetének megváltoztatására van szükség, hogy a kultúra is elindulhasson a fejlődés csodálatos útjain és népivé váljék. „Nem népfőiskolák tették a dán parasztot azzá, ami a háború előtt volt – írja Földes Ferenc –, hanem az alapos földreform.” Ebben az aforizmává tömörített mondatban Földes a marxizmus módszerével a feje tetejére állt dolgot egy mozdulattal talpára fordítja. Jól érzékeltette azt az ellentétet, amely a kétféle humanizmus, a polgári és a marxista humanizmus között fennáll. A mi humanizmusunk szerint a körülményeket kell emberibbé tennünk, hogy az emberek is embersegebbé válhassanak.

A fajelmélet nem a huszadik század terméke. Földes Ferencnek *A rasszizmus ideológiai szerepei* című írása lényegében a fasizmust történeti alapon kritizálja és veti el. Az 1789 és a gondolkodás c. esszéje a francia forradalom szabadságesszméire utal az elnyomatás súlyos éveiben. A *Rákóczi* c. tanulmány a népfrontpolitika számára nyújt történeti példát (Földes írása a Népszava 1941. évi nevezetes karácsonyi számában jelent meg, amelyben találkozót adtak egymásnak a magyar szellemi és politikai életnek többek között olyan kiválóságai, mint Bajcsy-Zsilinszky Endre, Móricz Zsigmond, Szakasits Árpád, Szekfű Gyula és mások). A *jobbágyfiúk Bethlen Gábor kollégiumában* c. kis, remekbe szabott írása telibe találta az ellenforradalmi rendszernek a kultúrfőlényről terjesztett hamis „mítoszt”.

Földes Ferenc legfőbb műveként a *Munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon* c. monográfiáját tartjuk számon, mely a marxista szociológiai módszert alkalmazza az 1940-es évek eleji Magyarország művelődési viszonyaira. A szociológiai metodológia és annak gyakorlata felvirágozóban van akkor Magyarországon, gondoljunk csak a népiesekre, falukutatókra, de haladó szellemű „urbánus” szociológusokra is. Földes a társadalmi struktúrára, a társadalmi intézményekre és a társadalmi folyamat objektív szerkezetére összpontosít a gyökeres változtatás szükségességének bizonyításával. Az ítélet, a következtetés azonban nem általános, hanem az adott társadalmi struktúrára, pontosan a Horthy-korszakra vonatkozik. Ez a módszer minőségileg különbözik a neopozitivistá szociológusok módszerétől. – De, nézzünk néhány tényt és következtetést Földes fő művéből.

A szegényparasztság aránya a lakosságban 35%, a középiskolai tanulóifjúság soraiban pedig 1,3%; a munkásság aránya a lakosságban 21,4%, a középiskolákban 3,8%. A két legfontosabb dolgozó osztály gyermekeinek részesedése tehát a középiskolában 5,1%, a főiskolákon és egyetemeken 5,4%. A szegényparaszt gyermekek közül minden 478-ik jut be középiskolába, és minden 1320-ik a felsőfokú oktatás intézményeibe. A munkásszármazású tanulók közül csak minden 108-ik tanul tovább középiskolában, és minden 425-ik a főiskolán és egyetemen. „A kb. 1 300 000 főnyi ipari munkás rétegből – írja Földes –, mindössze 51 hallgató volt a Műegyetemen! Pedig a hagyományos technikai érzék és készség éppen a mérnöki pályák felé irányítaná a munkásifjúságot. De még azok előtt is, akik tudnának az érettségi után tovább tanulni, rendkívüli nehézségek tornyosulnak. Egy Műegyetem van egész Magyarországon, tehát a nem budapestiek számára már ez is súlyos anyagi kérdés; a Műegyetem a legdrágább főiskola: a mérnöki, vagy építésmérnöki, vagy gépésmérnöki oklevél összes költsége 9 féléven át 2410 pengő, azaz, félévenként 270 pengő, a vegyészmérnöki oklevél 3500 pengőbe kerül, azaz félévenként 390 pengőbe. Ugyanakkor, a magyar ipari munkásság átlagos keresete 1938-ban évi 1200 pengő volt! ... Ilyen módon a teljes „tanulási szabadság” fenntartásával játszi könnyedséggel sajátítja ki a polgárság a Műegyetemet a saját részére, biztosítva a maga számára az ország technikai vezetését.”

A szelekció tehát egyértelmű és kíméletlen. A tanulók már 10 éves korukban szétágazó utakon tanulnak tovább, lényegében egy elméleti és egy gyakorlati képzést nyújtó középiskolában, illetve a tanulók zöme népiskolában fejezi be tanulmányait. A modern burzsoázia a mai napig a tanulók szétosztását a tehetségre, a képességekre és az érdeklődésre vezeti vissza. De a valóság korántsem ilyen desztilláltan pedagógiai: a tanulók nem tehetségük alapján jutnak a gimnáziumba, a polgári iskolába vagy a népiskola 5. osztályába, hanem szinte kizárólag osztályhoz, réteghez való tartozásuk alapján. Földes Ferenc tényekkel és statisztikai adatokkal bizonyítja ezt számunkra.

Es vajon, milyen kép tárul elénk a felnőttek világából? Az országban háromnegyedmillió analfabéta van, és az írástudatlanság oka a szegénység. Milliós tömegek vannak, akiknek sohasem kerül könyv a kezükbe. A szépirodalmi művek átlagos példányszáma mindössze 2500–3000 példány. A tízmillió magyarországból a könyvtárakat

mindössze pár ezer ember látogatja. A művészetek kevés megértőre, még kevesebb alkotóra lelnek a szegény néprétegek között. A rádióengedélyesek számában alig találunk szegényparasztot. És így tovább... , sorolhatnánk Földes megrázó adatait. „A szegény néprétegek kultúrkérdése kulturális síkon nem oldható meg – olvassuk a fenti műben – ... *tebát, marad a társadalmi megoldás*”. Ez Földes végső forradalmi következtetése, s ez a nagy formátumú „változás” kulturális forradalmat von maga után, amely a művelődésben nem válságot, hanem csodálatos gazdagodást idéz elő, az emberi életet új formákkal és tartalommal teszi értelmessé.

Földes Ferenc életműve eleven és instruktív hagyomány, beleépült a mába. Róla emlékezni nem „kegyeleti” feladat vagy kötelesség, hanem politikai bölcsesség, tettekre késztető *példa*. Gondolatai egy nagy történeti korszak programjának részét képezik. Kár, hogy elképzeléseinek, reményeinek gyakorlatát már nem érhetette meg, és a megvalósítás küzdelmeinek nem lehetett részese.

#### JEGYZETEK

[1] *Földes Ferenc: Válogatott írások.* Darvas József: Előszó. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1967. 5. o.

[2] Uo. 11. o.

[3] Megemlékezésünk az évfordulót, s nem a születés napját vette figyelembe, amely 1910. március 16.

Minden kedves Előfizetőknek,  
Olvasónknak, Munkatársunknak,  
kellemes pihenést, gondtalan nyári vakációt  
kíván a

Módszertani Közlemények  
Szerkesztősége és Kiadóhivatala

## A napköziről — a gyakorló nevelő szemével

Az elmúlt hónapokban nagyon sok vád és egészen éles kritika illette az egésznapos nevelést, ezen belül az iskolaotthont és a napközi otthont. Az oktatásügy egészét tekintve a bírálat bizonyos területeken igaz, s némelyik szakember feltétlenül az iskola életének értelmes megújódását sürgeti, keményen ostromozva a jelen hibáit, nehézségeit, a mesterségesen megteremtett kusza helyzeteket, amelyről Csoma Gyula így ír: „... a közoktatás, valamint a gazdaság és a társadalom viszonya összességében kuszálódott, a közoktatás társadalmi és pedagógiai diszfunkcionalitása már-már az eget verdesi.” (Mozgó Világ, 85/12. sz.)

Hosszú évek óta tapasztalom, hogy részben elméleti szakemberek, részben gyakorlati tapasztalatokat alig, vagy egyáltalán nem szerzett, pedagógiai diplomával rendelkezők nyilatkoznak elmarasztalóan az iskolaügy egy-egy területéről, jelen esetben az iskolaotthonról és a napköziről. (Lásd a Mozgó Világ 1985/12., 1986/1. és a Pedagógiai Szemle 1985. októberi számát!)

Gyakorló napközis nevelőként, bántónak érzem, hogy az egésznapos nevelésben részt vevők sok ezres táborából nem szólalnak meg, ill. nem szólaltatják meg azokat a szakembereket (ha néha egy-egy közülük tollat ragad, írását kivesézik, gondolatait megnyirbálják), akik munkájuk során ténylegesen tapasztalják az egésznapos nevelés e két területének előnyeit és hátrányait. Így az effajta vitákat egyoldalúnak és szegényesnek érzem.

Országunk sok ezer általános iskolájában a helyi körülményektől, az iskolavezetéstől és a nevelőtestület hozzáállásától, valamint sokszor a helyi állami vezetők és egyéb intézmények összefogásától függően, az egésznapos nevelésnek számtalan variációját tudják nagyon lelkesen, hozzáértően és magas szintűen megvalósítani az egésznapos nevelésben részt vállaló pedagógusok. Sajnos, hogy ezeket a lehetőségeket csak egy-egy megye vagy országrész nevelői ismerhették meg. Így fordult elő az, hogy a jelzett folyóiratokban megjelent írások egyike sem utal arra, *hazánkban az egésznapos nevelésnek milyen formái, variánsai ismeretesek*, s napközis nevelők széles tábora – éppen az 1982. novemberében megjelent miniszteri utasítást követve, megújult erővel – foglalkozik azzal, hogy a napközi otthonokban az oktató-nevelő munka határait kiterjesztve kilépi az iskola keretei közül.

Több, mint másfél évtized alatt gyűjtött saját és különböző továbbképzések alkalmával szerzett tapasztalataim alapján nem rajzolhatok olyan sötét képet a napközi otthonokban folyó munkáról, mint az a megjelent írásokban olvasható. Ezekből csak néhány példát említek:

„A napközis tanár képtelen rendet tartani a túlszűfolt teremben... Látszattanulás laza halmazza és fegyelmezés tördeli szét a munkát... napközis intézményeinkben – sajnos, –, a megőrzési jelleg dominál... a napközi tökéletlen működése... hátráltatja az iskolai oktatás menetét... Totális katasztrófáját az okozza, hogy oktatási-nevelési feladatait sem képes ellátni.” (Tóth Gábor)

A „demográfiai csúcs” évében születetteknek... egésznapos üldögélés bőven jut az elhanyagolt iskola még elhanyagoltabb napközijében...” (Beke Kata)

„Az... oktató-nevelő gyermekintézmények nagyipara – mai formájában – köztudomásúan kudarcos vállalkozás. A kritikák közül csak emlékeztetőül említem az

alacsony hatékonyságot és a komoly személyiségtorzító erőt. Az okok közül a legismertebbek: az egésznaposság, a túlszabályozottság, a magas csoportlétszám, a pedagóguspályaalkalmasság esetlegessége, a differenciálatlan bánásmód, és az ebből fakadó növekvő esélyegyenlőtlenség... Az adott iskolai feltételeket csak az érzelmileg és szellemileg problémátlan (egészségtelenül) kis mozgásigényű, kezdeményezésben szegény, személyes kötődésben igénytelen gyerekek tűrik jól... Jó lesz, ha megcsappan a napköziben tengődő gyermekek száma.” (F. Várkonyi Zsuzsa)

„... napközi otthonaink ma éppúgy pusztán gyermekmegőrző intézmények, mint korábban voltak..., a napközi otthonainkban folyó munka a tanítási órákhoz képest... feltűnően kényszeredett, és – minden tekintetben – szegényes.” (Lukács Péter)

Nagyon súlyos megállapítások ezek, amelyeknek valahol, valamelyik iskolában vagy iskolákban van alapjuk, a szerzők vagy gyermekeik révén, vagy mint Tóth Gábor – aki gyakorló pedagógus is volt – a saját tevékenysége során tapasztalta ezt. Rendkívüli merészség azonban általános érvényűvé tenni e megállapításokat, főleg T. G. esetében, aki kellő tapasztalat hiányában bizonyára nem tudott megbirkózni a reá váró feladatokkal. Ő még felelőtlenül azt is leírja, hogy „... kifejezetten napközistanárképzést ma egy főiskolán sem folytatnak, ami azért nagy baj, mert így csak azok az ifjú pedagógusok mennek el napközizni (általában vonakodva), akik nem jutottak tanári státushoz.”

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán az elmúlt tanévben már befejezték tanulmányaikat, ill. most másodévesek azok a pedagógus diplomával rendelkező kollégák, akik nevelőtanár és napközis nevelő szakot végeztek, végeznek. A főiskolai hallgatóknak 1973-tól a 6. és 7. félévben kötelező napközis gyakorlatot végezniük a gyakorló iskolákban, és tanítási gyakorlatuk idején a külső iskolákban is.

(Itt jegyzem meg, ideje lenne, ha egyszer azokat a tanárszakon diplomát kapott kollégákat – egyetemi és főiskolai végzettségűeket – marasztalná el, illetné súlyos bírálattal a kritika, akik csak a diploma megszerzése végett kerültek a pedagógusképző intézményekbe, de az iskolánál előnyösebb munkahelyet választottak, hivatástudatukat a sutba dobva. Ezek egy részének a számlájára írható, hogy napjainkban óriási méreteket ölt a szakemberhiány, s az is, hogy – kényszerűségből – képesítés nélküli nevelőket kénytelenek alkalmazni az iskolák.)

Tény, hogy sok iskolában is magas a napközis csoportok létszáma – a gyakorló iskolában 28–33 között van –, hogy osztálytermekben vannak a délutáni foglalkozások stb., de van, ahol külön traktus áll a napközisek rendelkezésére, állandóan használhatják a tornatermet, uszodájuk épült stb.

Az csak természetes, hogy a napközis nevelők széles tábora nincs belenyugodva a jelen körülményekbe, mi is kislétszámú csoportokról, játékszobákról, használható tornatermekről stb. álmodozunk, tehát Beke Kata oktatásügyi magánutópiáját szeretnénk megvalósultnak látni, ahol: „A központi forrásokból... nem annyi jut, amennyi jut, hanem annyi, amennyi kell: az iskola pótolhatatlan társadalmi fontosságát, szellemi és erkölcsi rangját kifejező épületekre, tantermekre, laboratóriumokra, műszerekre, könyvtárra, klubszobákra, tornatermekre, sportpályára, sőt: uszodára... konyhára, ebédlőre, ahol az a gyerek is megtanulhatna művelt emberhez illően enni, akit otthon nincs, aki megtanítson erre...”

Dolgoznunk azonban az adott iskolai lehetőségek, anyagi feltételek között kell, a saját lelkiismeretünk, erkölcsi magatartásunk, az iskolavezetés és a szülők elvárásainak megfelelően. Ezért vittük és visszük tanulóinkat számos iskolán kívüli programra – színházba, moziba, múzeumba, könyvtárba, különböző foglalkozásokra, kiállításokra stb. –, amelyeket iskolánkban nem tudunk megvalósítani. S ezért fájjaljuk, hogy a mű-

velődési központok ingyenes, majd később néhány forintos, kellemes, hasznos, szabadidős szolgáltatásait anyagi fedezet hiányában az 1982. novemberi miniszteri utasítást követő második évben megszüntették. S ezért meglepő számomra, hogy a véleménynyilvánításokban egyáltalán *nincs utalás a tanulói tevékenységükre*, arra a számtalan lehetőségre, amely országunk nagyon sok általános iskolájában különböző formákban megvalósult.

Mai társadalmunkban a család két keresőre épül, a nők munkába állását, vezető pozíciókba juttatását, éppen a társadalom szorgalmazta hosszú éveken át. A dolgozó anyák vállairól a terhek egy részét vállalták át – főleg az utóbbi évtizedben – az iskolák, s erre a segítségre a 6–12 éves korosztálynak rendkívüli szüksége is van.

Az egésznapos foglalkoztatást napjainkban a munkás és értelmiségi szülők gyermekei egyaránt igénylik. Hadat üzeni ezeknek az intézményeknek jelen gazdasági helyzetünkben és az általános iskolai tanulók magas létszáma miatt sem lehetséges. Azok, akik napjainkban elvetik az egésznapos nevelés országunkban elért eredményeit, tulajdonképpen a *közelmúlt értékeit nem ismerik el*, holott, ezek nyújtottak, ill. nyújtának alapot a továbblépéshez, a fejlődéshez. (Az effajta nézet – sajnos –, életünk sok területén is így van!)

Először, ahogy Csoma Gyula már fentebb kiemelt idézetében is jelezte, a gazdaságban, a társadalomban kellene rendet teremteni ahhoz, hogy a közoktatás is kiemelt helyre kerülhessen, hiszen – ahogy Beke Kata is írta – ... „az iskolára fordított pénz nem luxuskiadás, hanem a legolcsóbb beruházás.”

F. Várkonyi Zsuzsa Lukács Péterrel együtt a skandináv típusú iskolán kívüli napközis rendszer bevezetését ajánlja, amelyről viszont a gyakorlatban jártas szakember – Eperjessy Gézáné dr., a Fővárosi Pedagógiai Intézet napközis felelőse – a következőket írja: „A dániai napköziről ... , azok minden összkomfortos kényelmessége, vonzó légköre ellenére sem lehet állítani, hogy a gyerekek harmonikus fejlődését szolgálják. Az iskolai élettel, ismeretkörrel semmi kapcsolata nem volt a napközinek ... Ilyen körülmények között a munka és a szabadidő törvényszerűen egymás ellenlábásává válik, holott a szabadidő és a munka közötti összhang a kisgyermeknél még könnyen megteremthető, s a nevelési hatásoktól függ, hogyan alakul tovább. Fukász Györgynek a felnőttkori életvitelre vonatkozó megállapításai a gyermekkorra éppúgy illenek: „A szabadidő-kultúra a legszorosabb összefüggésben van a munka kultúrával, a szabadidő értékelésének fejlesztése visszahat a munka értékelésére is ... , a szabadidő értelmes felhasználása, a szabadidő-szokások jellege nem közömbös a munka, a munkához való viszony alakulása szempontjából sem.” (Eperjessy Gézáné dr.: Mire jó az egésznapos nevelés? 115 o.) Ehhez nem fűzök kommentárt.

Megállapításom szerint, a „nem iskolai napközi” (Mező Ferenc), vagy „napköziszövetkezet” (Tóth Gábor) létrehozásával éles ellentétek kibontakozását tennénk lehetővé az általános iskoláskorú gyermekek között. Hiszen pl. a nyelvosztályokban is elsősorban azok haladnak jól, válnak ki a többi közül, akik a délelőtti oktatás mellett magánórákra járnak (akárcsak az egyetemi felvételekre készülő gimnazisták), vagyis azok, akiknek a szülei jobb anyagi lehetőségekkel rendelkeznek, akik évente külföldre járnak, gyermekeiket nyelvi kurzusokra küldhetik, síelhetnek az iskolai szünetekben stb.) s eleve, az ő számukra lenne megfizethető a magánnapközi. (Nem hiszem, hogy T. G. a megjelölt pénzösszegeből látta el a magánnapköziseit, nem beszélve arról, ha az elképzelése jó megoldás volt, miért nem folytatta a megkezdett vállalkozást?!)

Ugyanakkor, az iskolában változatlan maradna a helyzet, hiszen több osztály nyitására nincs pénz, nincs szakember, a magas létszám miatt a differenciált képességfejlesztésre, s a felzárkózásra alig jut idő, lehetőség stb., ahogy F. Várkonyi Zsuzsa is megjegyzi: „Félteni kell a gyerekeinket, mert ők roppannak bele, ha az iskola ... egésznaposságra fogja őket (ami járható út lenne ... kis létszám mellett), ingyenessé-

get szavatol, de nincs elég pénze jó szintű ellátásra, akárhány gyereket fölvesz, mintha csak ennek függvényében – vagyis, korlátlan számban rendelkezne helyiséggel és szakemberlellettel.”

Távol áll tőlem, mint jeleztem is, hogy a valóságot, napjaink iskolai gyakorlatát teljes egészében elfogadjam, feltételezem, hogy ez kiderült soraimból. De nem vagyok híve annak, hogy csak egy másolt, új lehetőségben lássam a megoldás kulcsát, és elvessem az eddigi eredményeket, amelyekért sok-sok napközis nevelőtársammal együtt megdolgoztunk, ki-ki a maga területén. Sürgessük a változást, emeljük fel szavunkat a megújulás mellett, de a meglévő, használható, bevált alapokra építsünk. Egyelőre nem érzékelem, milyen összhang teremthető a délelőtti tanítási órák és az iskolán kívüli napközis rendszer között, s az effajta megoldás hogyan érintené pl. a 6–8 éves korosztályt.).

S hogy nem minden napközi egyforma napjainkban sem, annak igazolására álljon itt egy negyedik napközis kisfiú véleménye, aki harmadik osztályban arra vágyott, hogy hazajárás lehessen: „Anyu, a napköziben együtt mindent megcsináltunk. Az jobb volt. Én nem tudok egyedül tanulni.” S ahogy édesanyja írja: Újra napközis lett. (Gyermekünk, 1985/12. sz.)

HEGEDŰS ANDRÁS

## KOZMA TAMÁS: TUDÁSGYÁR?

### AZ ISKOLA MINT TÁRSADALMI SZERVEZET

A könyv főcímével kell kezdeni Kozma Tamás könyvének ismertetését. Nem találok szerencsésnek főcímként szerepeltetni a „tudásgyár” fogalmát, mivel e cím olvastán azt lehetne várni, hogy valóban a tudásról, vagyis az iskola, az oktatás tartalmi oldaláról fog tájékozódni az olvasó. Erről azonban nagyon kevés szó esik a könyvben. Egyébként sem helyeselhető az iskola és a gyár nagyon eltérő tevékenységét ilyen asszociációs összefüggésbe hozni. Az iskolában folyó oktató-nevelő munka semmilyen vonatkozásban nem hasonlítható a gyári termelés folyamatával. Az ilyen jellegű korábbi tendenciák sem bizonyultak életképeseknek. A főcímet azért is kifogásolhatjuk, mivel – szerencsére a szerző sem követi az iskola és a gyár analógiájának gondolatát –, a főcím kétfős értelemben is tévesen informál. A könyv alcíme felel meg a könyv tartalmának: a szerző az iskolát mint a társadalmi szervezet egyik sajátos területének tekinti és elemzi. A könyv értékét úgy gondolom, hogy nem csökkentette volna, ha ez az alcím szerepel főcímként. Kevésbé érthető a címlapon szereplő fénykép is. Lényegtelen dolognak tűnik, mégis szövé kell tenni, mivel itt is pontatlanságról beszélhetünk. A fényképen szereplő iskola címtábláján azt olvashatjuk, hogy „Közgazdasági Szakközépiskola”, illetve a másik táblán „Dolgozók Önálló Közgazdasági Szakközépiskolája”. A fényképen viszont a kaput, a kilincset éppen hogy csak elérő általános iskolai tanuló szándékozik kinyitni, akitől szemmel láthatóan meg lehet állapítani, hogy nem lehet középiskolai tanuló. Mögötte egy felnőtt férfi áll, aki mind

iskolai tanulóknak, mind pedig tanárnak túlságosan idős. A könyv tartalmához jobban illőbb fényképet is lehetett volna készíteni.

Talán nem illett volna e színvonalas könyv ismerterését két ilyen lényegtelen dologgal kezdeni, de éppen a könyv egyéb értékei mellett kár volt nem figyelni ezekre az apróságokra.

Kozma Tamás nevelésszociológiai és szervezelméleti úttörő munkássága rendkívül jelentős. 1977-ben megjelent könyvében „A nevelésszociológia alapjai” már felvázolta e problémakör legjelentősebb kérdéseit. E könyv egyik fejezete viseli most ismertetett könyvének alcímét: „Az iskola mint társadalmi szervezet”. Új könyvében ezt a témát bővíti ki és mélyíti el, s így kapunk e nagyon fontos kérdésről rendkívül sokoldalúan elemzett tudományos fejtegetést.

A könyv – a bevezető után – a következő fő fejezetekből áll. Először az oktatásügyi szervezelmélet alapjairól olvashatunk, majd az iskola szervezetről, ezt követően az iskola környezetéről, végül pedig az iskolarendszerről. Amint e címekből is láthatjuk, a szerző az iskolát mint szervezetet rendkívül széles összefüggésben tárgyalja.

A bevezetés alcímeként „Tudásgyár vagy a jövő iskolája” mondatot olvashatjuk. Itt a szerző azt a véleményét fogalmazza meg, hogy az egykori iskola a huszadik századi tudásgyárra való átalakulása máris megkezdődött. Felhossa az ezt bizonyítandó érveket. Ezekkel a tendenciákkal szemben felvázolja az új iskola képét. Megállapítja: „Az egyik legfontosabb változásnak azt gondoljuk, hogy váljék az iskola gyerekarcúvá. Míg a gyerekek ama ismeretekben gazdagabban jönnek az iskolába, értelmileg kiszolgáltatottabbak, mint azelőtt.” Többek között ennek a helyzetnek megváltoztatása érdekében is szükségesnek látja az iskola tevékenységének a ko-



rabbitól eltérő szervezését. A szerző az iskola és az iskolán kívüli tanulás és művelődés új szervezésétől reméli azt, hogy „fokozatosan visszafejlődnek századunk tudásgyárjai”. Így a szerző gondolatmenete végül is optimista következtetéssel zárul. Talán e bevezetésben az iskola fejlődésének történeti menetét lehetett volna sokkal differenciáltabban elemezni. Túlságosan tömörnek, s még inkább vitathatónak foghatjuk fel például ezt a megállapítást: „Tudásgyáraink „üzemekként” is rosszul szervezettek. Ma már a szervezetek általában sokkal korszerűbbek. A mai iskolázás, az iskola és a pedagógus megkövültlen őrzi azokat a szervezési eljárásokat, amelyek a múlt században alakultak ki, és akkor beváltak”. Nem lehet vitás, hogy az iskolák fejlődésének lényeges eleme a szervezeti átalakulás is. S ezért nagyon fontos kérdés az iskolai oktatás-nevelés szervezeti kereteinek korszerűsítése. A probléma éppen az, hogy az iskola mint társadalmi szervezet, milyen mértékben alakítható, s mennyiben kell megtartani sajátos szervezeti s egyben hagyományos formáit. A szerző e kérdésekre keresi a választ. A könyv fő fejezetei nagyon jól tagoltak, s így könnyen áttekinthetők.

Az első fő fejezet (Az oktatásügyi szervezetelmélet alapjai) három kérdéscsoporttal foglalkozik: 1. Szervezési tudomány és oktatásügy; 2. Szociális tanulás és társadalmi változás; 3. Társadalmi tervezés és oktatási rendszer. E fejezetekben mindenekelőtt széleskörű történeti áttekintést ad az oktatásügyi szervezetkutatás alakulásáról és interdiszciplináris kapcsolatairól. Nagyon behatóan foglalkozik a társadalmi tanulás folyamataival, s leszögezi: „A tanulás mindig társadalmi tevékenység.”. Ezzel összefüggésben tárgyalja többek között a társadalmi stabilitás – társadalmi innováció, az oktatás és társadalmi változás, az értelmiség és társadalmi modernizáció, a társadalmi tanulás irányítása, valamint szervezése problémáit. A záró fejezetben a szerző megfogalmazza egy tanuló társadalom létrejöttének sajátosságait.

A második fejezetben (Az iskola szervezete) ismét három problémával ismerteti meg bennünket a szerző: 1. Az iskola mint szociális rendszer; 2. Kontrollok és konfliktusok; 3. Iskolavezetés, iskolafejlesztés. Itt tér ki a szerző az iskola formális és informális szervezeteire, az iskola légkörére, céljaira, kontrollmechanizmusaira, az iskolához való adaptációra, az iskolai vezetéselméletekre, a szervezetejlesztések múltjára, jelenére és jövőjére, s végül, foglalkozik az iskolátlantított iskola elméletével.

A harmadik fő fejezet: az iskola környezetével kapcsolatos elveket tartalmazza. Mindenekelőtt az iskola társadalmi funkcióit – mind a hivatalos, mind pedig rejtett funkcióit – elemzi a szerző, majd rátér a társadalmi érdekviszonyok és az iskola vizsgálatára. Itt bemutatja az iskolához fűződő érdekeket, valamint az érdekérvényesítést és érdekegyeztetéseket. E fejezetben be-

lül foglalkozik a helyi társadalom és az iskola kapcsolatának elveivel, a helyi társadalom fejlődésének tendenciáival, a szervezeti innovációkkal, s végül az iskolaszervezési koncepciókkal.

A könyv záró fő fejezete (Az iskolarendszer) 4 témakört tárgyal: 1. Az iskolarendszer szerkezete; 2. Az iskolarendszer működése; 3. Az iskolarendszer irányítása; 4. Az iskolarendszer modernizálása: koncepciók, stratégiák, politikák. Széleskörűen mutatja be az iskolarendszert, mint a rendszerfejlesztéssel és rendszerfejlesztéssel összefüggő sajátosságait, a tanulási pályákat, a rendszer átresztő képességét, a továbbtanulási utakat, a szakmaválasztást, az elhelyezkedést. Az iskolarendszer irányításával kapcsolatban olvashatunk az igazgatási és tervezési rendszerről, valamint az ágazati irányításról és a társadalmi érdekről. A záró témakörön belül az oktatási „robbanás” és társadalmi hatásait, a távlati koncepciókat és fejlesztési stratégiákat ismerhetjük meg. Különösen ez az utóbbi fejezet válthat ki nagyobb érdeklődést. A szerző gazdag adatokkal illusztrálja az iskolarendszeri fejlődés nemzetközi tendenciáit, elsősorban a középiskolákkal kapcsolatban. E fejlődési tendenciával összefüggésben vizsgálja az oktatás társadalmi változásait Magyarországon, kitérve arra, hogy miképpen alakul a magyar társadalom iskolázottsága az ezredfordulón? Külön-külön mutatja be az iskolai kezdőszakasz, az alapfokú oktatás, a középfokú oktatás, a felsőoktatás távlati koncepcióit. A középfokú oktatás fejlesztési stratégiájával kapcsolatban háromféle alternatívát fogalmaz meg: az A-alternatívát a gyorsítás, a B-alternatívát pedig a lassítás, a C-alternatívát viszont az elhalasztás alternatívájaként.

A szerző külön is kitér az oktatás iránti társadalmi szükségletek regionális eltéréseinek, valamint az oktatási ellátottság regionális különbségeinek ismertetésére.

A könyv fő témaköreinek áttekintése után láthatjuk, hogy Kozma Tamás az iskolának mint társadalmi szervezetnek, minél teljesebb képét igyekezett megrajzolni. Megállapíthatjuk, hogy e témakörben könyve a mai kutatások eredményei alapján teljes egészében szintetizálja a legalapvetőbb oktatásszervezési problémákat. Elemzéseinek, következtetéseinek figyelembe veszi a hazai és külföldi kutatások megállapításait. Így nemcsak egy egységes elvi alapon állva összegzi az eddigi eredményeket, hanem ezzel az összegzéssel a további kutatások kiindulópontjává is szolgál. Nem ártott volna, ha egy 1985-ben megjelent könyvben nemcsak az 1980-as adatok lettek volna tállálhatók, hanem az azt követő éveké is. Igaz, ezek a tendenciákat tekintve, lényeges eltérést nem jelentettek volna.

A könyvet áttekinthető, s így jól illusztráló táblázatok teszik teljessé. Nagyon tetszetős a könyv kötése is.

Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1985., 263. l.

DR. BEREZCKI SÁNDOR

## GÁCSEI JÓZSEF: DEMOKRATIZMUS ÉS ÁLTALÁNOS ISKOLA

Jelentős művel gazdagodott a magyar neveléstudomány: Gácsi József „Demokratizmus és általános iskola” címmel fogalmazta meg mondani-valóját, szintetizálta gazdag élettapasztalatát, tudományos igényrel kutatta, vizsgálta a fogalom legfőbb jegyeit, a gyakorlati felhasználás lehetőségeit. Az a helyes szemlélet áll a kiadvány középpontjában, amely szerint a szocialista demokratizmus – mint a nevelőtestület működésének alapelve –, bipoláris jellegű.

Jelenti egyrészt a *vezetésben* érvényesülő demokratizmust, másrészt a *testület* minden egyes tagjának magatartásában, tevékenységében megnyilvánuló demokratikus vonás meglétét feltételezi. Mindez együttesen olyan módon, hogy a kettő találkozása, együttműködése segítsége az eredményesebb, hatékonyabb oktató-nevelő munkának az iskolában. Csakis ezen az alapon képzelhető el, hogy egy testület képesség- és tehetség-diszpozíciója együttesen többre képes, nagyobb értéket képvisel, mint az egyes testületi tagok értékének matematikai összesenye. A szerző következetesen végigviszi azt a gondolatot, hogyan kell találkozni az igazgató és a tantestületi tagok következetes, elvszerű tevékenységének a kölcsönös tisztelet jegyében, az eredményesebb mindennapi munkavégzés érdekében.

A *demokratikus gondolkodás alapkövetelményeit* – amely az igazgató és a nevelők magatartásdimenzióit jelölik meg – világos és logikus sorakoztatja fel: mindenki számára kötelező érvénnyel:

- A jogok és kötelezettségek dialektikus összefüggése.

- Az egységes ideológiai és politikai elvek elfogadása.

- A közösség és a közösség tagjai egyéni érdekeinek összehangolása.

- Kölcsönös alkalmazkodás a tisztelet jegyében, elvtelen megalkuvás nélkül.

- A tárgyilagos, nyílt értékelés és bírálat.
- A személyiség önállóságának és a szükséges irányítás követelményeinek egyeztetése.

- Az igazgató és a testület akaratának elvi és gyakorlati összehangolása.

A felvázolt – és kiindulási pontul szolgáló – elvi összegzés után jól körülhatárolt módszerekkel vizsgálja, kutatja a szocialista demokratizmus problémakörét az iskola életében. Kilenc tantestület 219 nevelője választott írásban a 76 megfogalmazott kérdésre. Ezt követte egy adott iskola nevelőtestületének részletes vizsgálata 23 nevelő válasza alapján, majd további 3 részletes vizsgálat, amely különböző szempontú, megközelítésben kényszeríti válaszadásra a pedagógusokat.

A gyakorlati felhasználás számára is egyértelműen jó rendszert, összegzést nyújt a VII. fejezet: A kutatás eredményeinek felhasználása a szocialista demokratizmus alapján álló nevelőtestület jellemzésére.

Igazán híján vagyunk olyan elemzésnek, összegzésnek, amely a témában legalább eligazítja az érdeklődőket. Ezért is nagy értéke pedagógiai irodalmunknak ez a kiadvány, amely az empirikus, egyéni műhöz, a szerzőhöz kötődő tapasztalati anyagot igényes elméleti általánosítással összegzi, és alkalmassá teszi a felmérés megszervezését, kipróbálását bármelyik nevelőtestületben. Néhány elméleti tétel kritikus problémátörténeti vizsgálata alapján alkalmasnak látszik a kiadvány további elgondolások megvalósítására.

A Módszertani Közlemények könyvtára 9. kötetét – Gácsi József munkáját – melegen ajánlom mindenkinek, akik szívügyüknek tekintik a nevelőtestület irányításának, vezetésének, valamint a pedagógusok kapcsolatának pedagógiai-politikai vizsgálatát.

Módszertani Közlemények Könyvtára 9. Szeged, 1985.

DR. VESZPRÉMI LÁSZLÓ

## Kedves Előfizetőnk!

Abban a reményben, hogy a jövőben is folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1986. évi előfizetési díjat (100 Ft) befizetni szíveskedjék az alábbi számlára: OTP körzeti fiókja Szeged, Aradi vértanúk tere 280-98029-666 sz. Jövőírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.

\*

### Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában

A Módszertani Közlemények külön kiadványa az orosz nyelv oktatásához kíván segítséget nyújtani. A könyv célja kettős. Egyfelől a 4. osztályban beindult nyelvoktatás speciális igényeit kívánja kielégíteni. Ezt szolgálja a könyv *tanári kézikönyv* fejezete, mely az új tankönyv szisztematikus és didaktikus feldolgozásával könnyíti meg a 4. osztályban tanító tanárok munkáját. (Soltész Judit: Kézikönyv a 4. osztály tananyagának részletes feldolgozásához.)

A könyv másik célkitűzése a nyelvtanítás különböző területein végzett tanári munka segítése. Ezt a célkitűzést több tanulmány szolgálja.

A szerzői kollektíva meggyőződése szerint kiadványunkat nemcsak a 4. osztályban tanító kollégák forgathatják haszonnal, hanem a felsőbb osztályok tanárai is.

A kötet ára: 39 Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.

\*

### Szerzőink, munkatársaink figyelmébe!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kézírataikat a szerkesztőség címére küldjék: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Csak gépelt, 12-14 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kézirat első és második példányát kérjük, kettes sortávolsággal gépelt formában, normál géppapírra, a gépelési hibák gondos kijavításával. Tüntessék fel pontosan a használt szakirodalmat is (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám). Külön lapra írják föl irányítószámok lakcímüket, beosztásukat és személyi számukat is, mert enélkül tiszteletdíjat nem utalhatunk ki. A már nálunk levő tanulmányok szerzőitől is ezt kérjük. Egyúttal felhívjuk szerzőink figyelmét arra is, másodközlésre nem vállalkozunk, hozzánk küldött írásaikat más folyóiratoknál nem publikálhatják. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza.